



VNIVERSITATIS VALÈNCIA



Université
Paris Cité

PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES SOCIALS

PROGRAMME DOCTORAL EN SCIENCES SOCIALES

(COTUTELA)

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO/EN CASA EN ARGENTINA.
ANÁLISIS CENTRADO EN LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES, LAS ESTRATEGIAS
VIRTUALES E IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19.

Autor: Diego Andrés CARÁMBULA LUNA

Directores: Dr. Jean-Baptiste MEYER (UPCité) y Dr. Fernando Osvaldo ESTEBAN (UVEG)

Noviembre, 2023

D. Fernando Osvaldo ESTEBAN, titular del departamento de Sociología y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la a Universitat de València) y D. Jean-Baptiste MEYER, titular investigador del “Centre Population et Développement” de la Université Paris Cité,

CERTIFICAN:

Que la presente memoria, titulada “LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO/EN CASA EN ARGENTINA. ANÁLISIS CENTRADO EN LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES, LAS ESTRATEGIAS VIRTUALES E IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19.”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por D. Diego Andrés CARÁMBULA LUNA, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universitat de València,

Y para que conste firman el presente certificado en Valencia, al 20 de octubre de 2023.

Dr. Jean-Baptiste MEYER

Firma:



Dr. Fernando Osvaldo ESTEBAN

Firma:





VNIVERSITATIS VALÈNCIA



Université
Paris Cité

PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES SOCIALS

TESIS DOCTORAL (COTUTELA)

TÍTULO DE LA TESIS: “LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO/EN CASA EN ARGENTINA. ANÁLISIS CENTRADO EN LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES, LAS ESTRATEGIAS VIRTUALES E IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19”.

Autor: Diego Andrés CARÁMBULA LUNA

Directores: Dr. Jean-Baptiste MEYER (UPCité) y Dr. Fernando Osvaldo ESTEBAN (UVEG)

Defendida en la FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Noviembre, 2023



RESUMEN

Resumen (versión en castellano)

Título: LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO/EN CASA EN ARGENTINA. ANÁLISIS CENTRADO EN LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES, LAS ESTRATEGIAS VIRTUALES E IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19.

Resumen: La movilidad física internacional de estudiantes saliente ha sido la estrategia más utilizada en la Argentina con el objetivo de que los estudiantes tengan una experiencia internacional y así prepararlos mejor no solo como futuros profesionales sino también como ciudadanos del mundo, capaces de trabajar en ambientes multiculturales, etc. Sin embargo, luego de más de 20 años de una acción que en general es llevada adelante por las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI), los resultados indican que, en lo cuantitativo, la movilidad saliente representa un número extremadamente bajo de estudiantes, 0,3% de la matrícula universitaria (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). Esta tesis indaga en otros conceptos como la Internacionalización del Currículo (IdC) y la Internacionalización en Casa (IaH) que van más allá de la mera movilidad física para lograr resultados de internacionalización de los estudiantes, siendo ambos conceptos similares, aunque con ciertas diferencias (como se analizó en las entrevistas a expertos). Asimismo, al englobar cada uno de ellos muchos tipos de acciones, esta tesis se focalizó en las estrategias virtuales de internacionalización y en la utilización del estudiante internacional en el aula y campus como canal de internacionalización de los estudiantes locales. Además, la tesis indagó en la movilidad saliente, dado que la misma es la actividad más longeva, sobre la cual no se encontraron estudios que midieran aspectos más cualitativos desde la visión de los responsables de llevarla adelante en las universidades, las ORI. Este estudio, al mismo tiempo, se desarrolló durante la pandemia de COVID-19, por lo que se investigó si esta tuvo algún efecto en los temas planteados. Para cumplir con lo estipulado, la investigación siguió una metodología cualitativa sobre 3 grupos: responsables de ORI en 47 universidades argentinas, expertos en internacionalización y estudiantes franceses y norteamericanos de intercambio en el país (para medir su impacto en los locales). El análisis mostró que en general los conceptos de IdC e IaH están en una etapa más declarativa que práctica, aunque la pandemia permitió que estos se refuerzen desde lo narrativo y al mismo tiempo hayan cobrado más protagonismo otros actores claves en la IdC/IaH como son las áreas académicas, teniendo en cuenta que lo internacional se ha centrado casi exclusivamente en las ORI.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación Superior, Internacionalización del Currículo, Internacionalización en Casa, Estrategias Virtuales de Internacionalización, Pandemia de COVID-19

Résumé (version française)

Titre : L'INTERNATIONALISATION DU CURRICULUM/À DOMICILE EN ARGENTINE. ANALYSE AXÉE SUR LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS, LES STRATÉGIES VIRTUELLES ET L'IMPACT DE LA PANDÉMIE DE COVID-19.

Résumé : La mobilité physique internationale des étudiants sortants a été la stratégie la plus utilisée en Argentine, dans le but de que les étudiants aient une expérience internationale et soient ainsi mieux préparés non seulement en tant que futurs professionnels, mais aussi en tant que citoyens du monde, capables de travailler dans des environnements multiculturels, etc. Néanmoins, après plus de 20 ans d'action menée, en général, par les Bureaux des Relations internationales (ORI), les résultats indiquent que quantitativement, la mobilité sortante représente un nombre extrêmement faible d'étudiants : 0,3 % des inscriptions universitaires (Institute for Statistics - UNESCO, s.f.). Cette thèse évoque d'autres concepts comme l'Internationalisation du Curriculum (IdC) et l'Internationalisation à Domicile (IaH) qui vont au-delà de la simple mobilité physique pour obtenir des résultats d'internationalisation des étudiants, les deux concepts étant similaires, bien qu'avec quelques différences (comme cela a été analysé lors des entretiens avec des experts). De même, cette thèse s'est axée sur les stratégies virtuelles d'internationalisation et sur l'utilisation de l'étudiant international dans la salle de classe et les campus comme canal d'internationalisation des étudiants locaux, et ce en incluant de nombreux types d'actions. Elle évoque également la mobilité sortante, étant donné qu'il s'agit de l'activité la plus durable, au sujet de laquelle aucune étude de mesure d'aspects plus qualitatifs de la vision des responsables de la mobilité sortante dans les universités, les ORI, n'a pu être trouvée. Cette étude a aussi eu lieu pendant la pandémie de COVID-19, ce qui a eu un effet sur les questions soulevées. Pour répondre à cette exigence, la recherche a suivi une méthodologie qualitative sur 3 groupes : responsables ORI dans 47 universités argentines, experts en internationalisation et étudiants français et américains d'échange dans le pays (afin de mesurer leur impact sur les locaux). L'analyse a montré qu'en général, les concepts d'IdC et d'IaH sont à un stade plus déclaratif que pratique, bien que la pandémie ait permis à ces derniers de se renforcer du point de vue narratif et que d'autres acteurs clés de l'IdC/IaH, tels que les milieux universitaires, aient acquis une plus grande visibilité au même moment, en tenant compte du fait que l'international s'est concentré presque exclusivement sur les ORI.

Mots-clés : Internationalisation de l'Enseignement supérieur, Internationalisation du curriculum, Internationalisation à domicile, Stratégies virtuelles d'internationalisation, Pandémie de COVID-19

Le CHAPITRE 11, section 11.2, contient les conclusions de la thèse en français.

Resum (versió en català)

Títol: LA INTERNACIONALITZACIÓ DEL CURRÍCULUM/A CASA A ARGENTINA. ANÀLISI CENTRADA EN LA MOBILITAT D'ESTUDIANTS, LES ESTRATÈGIES VIRTUALS I IMPACTE DE LA PANDÈMIA DE COVID-19.

Resum: La mobilitat física internacional d'estudiants sortint ha estat l'estratègia més utilitzada a l'Argentina amb l'objectiu que els estudiants tinguin una experiència internacional i així preparar-los millor no només com a futurs professionals sinó també com a ciutadans del món, capaços de treballar en ambients multiculturals, etcètera. No obstant això, després de més de 20 anys d'una acció que, en general, porten a terme les Oficines de Relacions Internacionals (ORI), els resultats indiquen que, en l'aspecte quantitatiu, la mobilitat sortint representa un nombre extremadament baix d'estudiants, 0,3% de la matrícula universitària (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). Aquesta tesi indaga en altres conceptes, com ara la Internacionalització del Currículum (IdC) i la Internacionalització a Casa (IaH) que van més enllà de la mera mobilitat física per a aconseguir resultats d'internacionalització dels estudiants, essent tots dos conceptes similars, encara que amb unes certes diferències (com es va analitzar en les entrevistes a experts). Així mateix, en englobar cadascun d'ells molts tipus d'accions, aquesta tesi es va focalitzar en les estratègies virtuals d'internacionalització i en la utilització de l'estudiant internacional a l'aula i al campus com a canal d'internacionalització dels estudiants locals. A més, la tesi va indagar en la mobilitat sortint, atès que la mateixa és l'activitat més longeva, sobre la qual no es van trobar estudis que mesuressin aspectes més qualitatius des de la visió dels responsables de portar-la a terme en les universitats, les ORI. Aquest estudi, al mateix temps, es va desenvolupar durant la pandèmia de la COVID-19, per la qual cosa es va investigar si aquesta va tenir algun efecte en els temes plantejats. Per a complir amb allò estipulat, la recerca va seguir una metodologia qualitativa sobre 3 grups: responsables d'ORI en 47 universitats argentines, experts en internacionalització i estudiants francesos i nord-americans d'intercanvi al país (per a mesurar el seu impacte en els locals). L'anàlisi va mostrar que, en general, els conceptes d'IdC i IaH es troben en una etapa més declarativa que pràctica, encara que la pandèmia va permetre que aquests es reforcin des de la vessant narrativa i al mateix temps hagin cobrat més protagonisme altres actors claus en l'IdC/IaH, com són les àrees acadèmiques, tenint en compte que l'àmbit internacional s'ha centrat de forma gairebé exclusiva en les ORI.

Paraules claus: Internacionalització de l'Educació Superior, Internacionalització del Currículum, Internacionalització a Casa, Estratègies Virtuals d'Internacionalització, Pandèmia de la COVID-19.

Abstract (english version)

Title: THE INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM/AT HOME IN ARGENTINA. ANALYSIS FOCUSED ON STUDENT MOBILITY, VIRTUAL STRATEGIES AND IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC.

Summary: Outgoing international physical mobility of students has been the most used strategy in Argentina. The goal being that students have an international experience and thus, better prepare them not only as future professionals, but also as citizens of the world, capable of working in multicultural environments, etcetera. However, these actions have been generally carried out by the International Relations Offices (IROs) for over 20 years, and results show that, quantitatively, outgoing mobility represents an extremely low number of students; 0.3% of university enrolment (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). This thesis enquires into other concepts such as Internationalization of the Curriculum (IoC), and Internationalization at Home (IaH). These go beyond mere physical mobility so as to achieve results in the internationalization of students. Both are similar concepts, although there are some differences (as analysed in the interviews with experts). Likewise, as each of them encompasses many different actions, this thesis focused on internationalization's virtual strategies and on using the international student in the classroom and campus as a channel of internationalization of local students. Furthermore, the thesis enquired into outgoing mobility, since it is the most longstanding activity. There were no studies found that measured more qualitative aspects from the perspective of those responsible for its development in universities; the IROs. At the same time, this study was developed during the COVID-19 pandemic, so it was investigated whether it had any effect on the approached subjects. In order to comply with the stipulations, the research followed a qualitative methodology over 3 groups: IROs' officers in 47 Argentine universities, internationalization experts, and French and North American exchange students in the country (so as to measure the impact on the local students). The analysis showed that, in general, IoC and IaH are at a stage that is more declarative than practical, even though the pandemic allowed for their reinforcement from the narrative point of view. Simultaneously, other IoC/IaH key stakeholders gained prominence, such as the academic areas, taking into account that the international subject has been almost exclusively focused on the IROs.

Key words: Internationalization of Higher Education, Internationalization of the Curriculum, Internationalization at Home, Internationalization Virtual Strategies, COVID-19 Pandemic

INTRODUCCIÓN – ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral analizó la Internacionalización del Currículo (IdC) y la Internacionalización en Casa (IaH) en la Educación Superior en Argentina, dando énfasis en la movilidad internacional de estudiantes de intercambio, las estrategias virtuales y la influencia de la Pandemia COVID 19. El estudiar esta última se dio por el hecho que los países cerraron sus fronteras, establecieron cuarentenas, y con ello se desafió de algún modo actividades que las instituciones educativas estaban llevando a cabo para internacionalizar a sus estudiantes (que mejoren sus perspectivas globales (Jorgenson y Shultz, 2012) y que se conviertan en personas tolerantes, conocedores del mundo y con la capacidad de poder trabajar en ambientes multiculturales (Nilsson, 2003; Hénard, Diamond, y Roseveare, 2012; Leask, 2015)) como es el caso de la movilidad estudiantil de intercambio. Lo atractivo de lo expresado está en el hecho de que, en el caso argentino, como se desarrolló a lo largo del documento, el mayor esfuerzo ha estado puesto, a través de las Oficinas de Relacionales Internacionales (ORI) de las universidades, en la movilidad de intercambio de estudiantes, la cual a pesar de ser una de las formas más visibles de internacionalización (IESALC, 2022) y la más tradicional para lograr esas competencias globales e interculturales (Soria y Troisi, 2014), es extremadamente escasa en su modalidad saliente, en torno al 0,3% del total de la matrícula universitaria (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.), valor que posiblemente irá incluso decreciendo, dado el contexto socioeconómico del país, por ejemplo, que entre la franja etaria de 0 a 17 años, de su población, el 61,6% vive en situación de pobreza (ODSA, 2022).

La tesis, se estructura en 2 partes, un Marco Teórico y un Trabajo Empírico. El Marco Teórico, se conforma de 6 capítulos que representan un estado del arte del tema de la tesis, siendo un complemento fundamental al Trabajo de Campo, puesto que permite comprender conceptos que son descritos en muchas ocasiones por los entrevistados de una manera sobrentendida, por lo que profundizar en ellos es fundamental. Al mismo tiempo, el Marco Teórico, por sí mismo, representa una fuente de análisis muy rica para

entender la importancia del tema de estudio y cooperar en conclusiones más certeras apoyadas en la teoría y realidades ya recogidas y analizadas: CAPÍTULO 1 - Se hace una introducción al fenómeno de la Internacionalización de la Educación superior, pasando de una mirada global a una regional; CAPÍTULO 2 - Describe la división teórica/práctica que divide en cierta forma a la Movilidad Internacional de Estudiantes y la Internacionalización en Casa, profundizando y explicando ambas; CAPÍTULO 3- Se centra en la Internacionalización del Currículo, siendo importante también analizar las diferencias y similitudes entre esta y la Internacionalización en Casa; CAPÍTULO 4 – Relaciona a la Internacionalización del Currículo/en Casa con la movilidad internacional de estudiantes entrante, presentando beneficios y dificultades prácticas para su implementación; CAPÍTULO 5 – Indaga en los temas de la virtualidad – en varias aristas relacionadas con la internacionalización – en el marco de su potenciamiento durante la pandemia; CAPÍTULO 6 – Con un foco puesto solo en Argentina, aquí convergen varios aspectos de los capítulos anteriores vistos desde el lente del país.

En la segunda parte, el Trabajo Empírico, se desarrollaron 4 capítulos: CAPÍTULO 7 – Se plantean los Objetivos, Planteamiento del Problema y Metodología de la Tesis. CAPÍTULO 8 – Bajo el nombre de “OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN”, es que se recogen en este capítulo aspectos destacados del análisis de los aportes de los expertos entrevistados; CAPÍTULO 9 – Se destacan aspectos de la recolección de datos alineados con el objetivo general y específicos de la tesis, desde la mirada de los responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en 47 universidades argentinas y desde la de estudiantes de intercambio entrantes de Francia y Estados Unidos; CAPÍTULO 10 – Se encuentra el resumen de los hallazgos más importantes de los capítulos 8 y 9; CAPÍTULO 11 – Son las conclusiones generales de la investigación, las cuales pretenden ser un aporte al estudio de la internacionalización en la Argentina. Después del último capítulo, aparece la BIBLIOGRAFÍA analizada y los ANEXOS, que presentan para cada grupo de la muestra información útil para el lector.

JUSTIFICACIÓN

La pandemia de COVID-19 ha generado un impacto en la Internacionalización de la Educación Superior (IES), en especial en la movilidad internacional de estudiantes siendo que esta fue interrumpida/afectada en varios países por el cierre de fronteras/cuarentenas. Ese aspecto no es algo menor si se considera que la movilidad ha sido la forma tradicional para obtener competencias globales, internacionales e interculturales, en los graduados, elegida por las instituciones de educación superior (Dolby, 2008; Rundstrom Williams, 2005; como se citó en Soria y Troisi, 2014). Ahora bien, centrándonos en el caso de Argentina, la pandemia, en lo que se refiere a esas competencias en los estudiantes universitarios argentinos a través de la movilidad, parecería (en una mirada macro al sistema y no particular por institución) no haber tenido casi impacto, debido a que, desde el punto de vista cuantitativo, los que pueden tener una experiencia en el exterior durante su formación representan apenas el 0,3% de la matrícula universitaria del país (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). Sin embargo, la movilidad ha sido la prioridad en el sistema de educación superior e incluso sinónimo de la IES cuando no lo es (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021).

Si se deja a un lado el hecho de la pandemia, hay una serie de elementos que motivan centrarse en el caso argentino: Un primer elemento, son las características del propio sistema de educación superior, el cual presenta aspectos paradigmáticos que lo destacan a nivel regional, siendo algunos ejemplos los siguientes: posee una institución de Educación Superior, la Universidad de Buenos Aires, entre las 100 mejores del mundo según el ranking QS del año 2022, la única Iberoamericana en esa franja; el país, cuenta con 3 premios Nobel en ciencias: Bernardo Houssay (1947), Luis Leloir (1970) y César Milstein (1984) (Falasco, s.f.); su sistema científico es de alto impacto, si se observa que el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), al considerarse las instituciones gubernamentales de investigación del mundo, está en el lugar 26 (SCImago Institutions Rankings, 2020); su oferta de programas de doctorado

tiene una larga tradición y gran prestigio internacional (Meyer, 2015); entre otros. Un segundo elemento que se encuentra es el analizar el estado de la movilidad internacional de estudiantes en la Argentina, por el hecho de que objetivamente se entiende que deben estar presentes varios desafíos a nivel de las instituciones. Por otro lado, un tercer elemento, es comprender el estado en la Argentina de dos conceptos de la Internacionalización que no tienen su foco en la movilidad, sobre todo viendo lo que representa la saliente en el país: la Internacionalización en Casa, que busca que los estudiantes puedan adquirir dimensiones internacionales e interculturales a través de su plan de estudios (formal/informal) en sus propios países, sin necesidad de una experiencia de movilidad (Beelen y Jones, 2015) y la Internacionalización del Currículo, que siendo similar a la Internacionalización en Casa, no excluye deliberadamente las experiencias de movilidad (Leask, 2021). Un cuarto elemento viene dado justamente desde la propia movilidad, pero, en este caso la entrante a la Argentina. Ella representa en el país el 3,5% de la matrícula universitaria, siendo la más alta de la región (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.), lo cual cobra significancia dado que los estudiantes internacionales en las universidades aportan a la diversidad cultural, por ejemplo, en el aula, generando en la interacción entre ellos y los estudiantes locales la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos interculturales entre ambos grupos (Arkoudis, et al., 2013; Leask, 2015), siendo esta una herramienta que aplica a los dos tipos de internacionalización descritos. Sin embargo, esta tesis doctoral pretende también avanzar un paso más, justamente como se mencionaba al principio en analizar los posibles efectos de la pandemia. Objetivamente, la pandemia frustró el trabajo de las Oficinas de Relaciones Internacionales en las instituciones del país, la movilidad física por un largo período de tiempo en Argentina no se desarrolló por la larga cuarentena, cierre de fronteras y de las propias universidades¹. Eso es importante si se entiende que las Oficinas de Relaciones Internacionales surgieron históricamente en el país como una

¹ El cierre de universidades en la Argentina, es decir la presencialidad, porque el sistema se acondicionó al dictado virtual, duró casi 2 años, si se tiene en cuenta que recién en febrero del año 2022, en la Provincia de Buenos Aires se decidió que todas las universidades volvieran a funcionar de manera presencial en ese ciclo lectivo (Página 12, 2022). Algo similar ocurrió en la Ciudad de Buenos Aires, donde, a partir del 17 de agosto de 2021 se autorizaba a las universidades a optar por retomar las clases teóricas presenciales de manera gradual, luego de 3 cuatrimestres cursando en virtualidad (Gobierno Ciudad de Buenos Aires, 2021).

acción reactiva a programas de movilidad que venían del exterior (Theiler y Mérega, 2018). Por lo tanto, un elemento de esta tesis – que complementa los ya descritos – está en ver qué efectos trajo la pandemia en la movilidad desde el punto de vista de las propias Oficinas de Relaciones Internacionales y si eso pudo haber cambiado el foco hacia algunos de los dos tipos de internacionalización descritos, o hacia herramientas que pudieran estar incluidas, como, por ejemplo, estrategias virtuales relacionadas con la IES, lo cual se piensa a priori podría haberse dado, considerando que la virtualización y la digitalización fue algo que se impuso por necesidad y de manera urgente en la docencia, en todos los niveles educativos, debido a la pandemia.

Se consideró relevante realizar esta investigación por varios puntos: 1) No se encontraron estudios cualitativos que expliquen los bajos niveles de movilidad saliente, menos centrados en las propias Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) que son las que la gestionan; 2) Se vieron pocos estudios sobre la presencia de estudiantes internacionales en la Argentina, además de que estos están más centrados en las motivaciones y experiencias, pero, no en temas como la Internacionalización en Casa, por ejemplo, profundizando en el aporte que estos pueden haber dado a los estudiantes locales en lo que respecta a la internacionalización; su interacción con docentes; etc.; 3) Antes de la pandemia, la Internacionalización en Casa era vista como algo incipiente en el país (Fernández Lamarra y García, 2016) al igual que la Internacionalización del Currículo (Beneitone, 2022a), sin embargo, en esta investigación se incluye la pandemia y su influencia en estos dos conceptos, sobre todo, en lo que respecta a las estrategias virtuales de internacionalización en un contexto donde toda la educación pasó a ser virtual por las cuarentenas y el cierre de fronteras; 4) Si la pandemia ha orientado la IES hacia conceptualizaciones como la Internacionalización del Currículo, cabe analizar qué acontece con otros actores a lo interno de la universidad que tienen un rol relevante en esta, como dice Leask (2015), las propias disciplinas, secretarías académicas, etc.

En la búsqueda de la mejora de la situación de los estudiantes argentinos en lo que respecta al desarrollo de competencias globales, cabe destacar que conceptos como la

Internacionalización en Casa son relevantes porque surgieron justamente como una respuesta hacia la escasa movilidad que dejaba a la gran mayoría de los estudiantes alejados de tener una experiencia que los internacionalizara (Robson, 2017). Esta situación se agrava si se tiene en cuenta que, en la Argentina, el 43,8% de las personas de entre 18 a 29 años son pobres y en la franja de 0 a 17 años ese valor escala a 61,6% (ODSA, 2022), en el primer caso se trata de una parte de posibles estudiantes actuales y en el otro de potenciales. Si la movilidad es de por sí elitista, el panorama muestra que posiblemente la brecha se siga ampliando. De hecho, en el tercer año de universidad donde suele hacerse la experiencia de movilidad, los deciles económicos más favorecidos (ingresos per cápita familiar), 9 y 10, representan solo el 22,4% de los estudiantes, según datos presentes en Templado et al. (2022), lo que evidencia que las posibilidades de movilidad, claro está la que depende 100% de los recursos económicos del alumno y/o del apoyo del núcleo familiar, es dificultosa para la gran parte de los estudiantes argentinos.

En base a lo expresado anteriormente se planteó llevar a cabo en esta tesis un exhaustivo trabajo de campo que busca interpretar el fenómeno desde distintas miradas con el objetivo de disminuir sesgos y contrastar datos. Para ello se cuenta con entrevistas a: Responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales en 47 Universidades de Argentina; Expertos en Internacionalización de la Educación Superior; y Exestudiantes franceses y norteamericanos de intercambio. Más allá de la situación particular de la pandemia, que se contempló, se pretende que esta investigación sea un aporte al estudio del arte de la situación de Argentina en lo que respecta a la Internacionalización del Currículo/en Casa, como así también, servir como base para futuros estudios, sobre todo, para ver si los hallazgos y las tendencias que aquí se encuentran, continuarán o solo fueron circunstanciales. Asimismo, se trata de un material útil para aquellas personas que estén involucradas directa o indirectamente en las acciones de internacionalización de estudiantes, por ejemplo, autoridades ministeriales, secretarios académicos, docentes, gestores de Oficinas de Relaciones Internacionales, etc.

CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

La Internacionalización en Casa, la Internacionalización del Currículo, y las Estrategias Virtuales (Intercambios Virtuales, COIL, etc.) que forman parte de ellas, son alternativas a una movilidad internacional física de estudiantes universitarios. Justamente, el tema de la movilidad, aunque sea escasa en el caso de la saliente en Argentina, tiene un impacto directo en el ODS13: “Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos” (Objetivos de Desarrollo Sostenible, s.f., Sección 13: Acción por el Clima), ya que las movilidades internacionales representan al menos 14 megatoneladas de CO₂, aunque otros estudios indican que puede llegar a las 40 megatoneladas de CO₂ (Shields, 2019, como se citó en Ramaswamy et al., 2021). De hecho, la pandemia, según Ramaswamy et al. (2021), se convierte en un elemento que puede servir para la reflexión en lo que respecta a “cómo reforzar los esfuerzos ecológicos existentes en materia de movilidad de estudiantes, profesores y personal sin perder sus beneficios...” (p. 399). Por otro lado, también, el ODS4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivos de Desarrollo Sostenible, s.f., Sección 4: Educación de Calidad), se alinea a la investigación, porque las alternativas a la movilidad física de estudiantes que se investigan en esta tesis, garantizan equidad e inclusión, llegan a todos los que no pueden viajar con fines de internacionalizarse, lo que cobra aún más sentido, si se observa que parte de la meta 4.7 del ODS4, apunta directamente a la ciudadanía mundial y el valorar la diversidad cultural:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Objetivos de Desarrollo Sostenible, s.f., Sección Metas de Objetivo 4 - Punto 4.7)

AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral es por definición un trabajo individual. Sin embargo, es imposible lograr completarla sin un contundente apoyo académico y familiar. En definitiva, el enfrentarse a páginas en blanco y llenarlas con un humilde aporte al área de las ciencias sociales termina siendo un esfuerzo no solo para el doctorando sino también para todas las personas que en mayor o menor medida han estado involucradas. Seguidamente, con mucha alegría, quiero agradecer con todo mi corazón a las siguientes personas e instituciones:

- A mis directores de tesis – Los doctores Jean-Baptiste MEYER y Fernando Osvaldo ESTEBAN fueron una parte esencial de esta investigación y más aún porque mi trabajo fue realizado en cotutela entre dos universidades. Les agradezco a ambos por haberme ayudado no solo en lo académico sino también en lo emocional.
- Al doctor Jean-Baptiste Meyer – Vuelvo a destacarlo, porque para mí fue un honor que, habiendo leído y admirado sus trabajos, me diera la oportunidad de ser su doctorando. ¡Es un sueño hecho realidad!
- A las dos universidades – La Universitat de València y la Université Paris Cité por el gran compromiso con la sociedad y la investigación de primer nivel. Con gran esfuerzo ambas instituciones llevan adelante programas de doctorado de excelencia.
- Al Comité de Suivi Individuel (CSI) de la Université Paris Cité – Me acompañaron durante 3 años haciendo críticas constructivas que me permitieron llegar a esta etapa. Gracias a los doctores: Ana Margheritis, Geneviève Cortès y Etienne Gèrard.
- Informantes – Esta tesis se basa en un exhaustivo trabajo empírico. Nada hubiera sido posible sin todas las personas que me brindaron su conocimiento y valioso tiempo.
- A mi familia – A Mariela, mi esposa, quien siempre me acompaña en estas aventuras, siendo mi norte y lugar de paz cuando más lo necesito. A mi hija María Pía, sol de mi vida, presente en cada una de estas páginas y en absolutamente todo lo que emprendo. Por último, a mi perro Max que ya no está conmigo, gracias por darme 12 intensos años de amor y por acompañarme con paciencia en gran parte de las horas invertidas en esta tesis.
- Al Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral del Vaticano – Gracias por dejarme ser parte de un equipo de trabajo en favor de los que más lo necesitan. En especial, quiero mencionar al Padre Fabio Baggio.
- Por último, a mi madre (María Elisa) – Gracias por estar en los momentos más difíciles de mi vida y por todo el amor con el que me preparaste para la vida.

ÍNDICE TEMÁTICO

RESUMEN.....	III
Resumen (versión en castellano)	III
Résumé (version française)	IV
Resum (versió en català)	V
Abstract (english version).....	VI
INTRODUCCIÓN – ESTRUCTURA DE LA TESIS	VII
JUSTIFICACIÓN	IX
CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	XIII
AGRADECIMIENTOS.....	XIV
I PARTE.....	1
MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1 - INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	1
1.1 Introducción a la Internacionalización de la Educación Superior	1
1.2 Definición de Internacionalización de la Educación Superior	5
1.2.1 <i>Definición comúnmente aceptada</i>	5
1.2.2 <i>Experto entrevistado: Hans de Wit – Definición actualizada</i>	7
1.3 Globalización e Internacionalización de la Educación Superior	9
1.3.1 <i>Vínculo entre ellas</i>	9
1.3.2 <i>Rankings internacionales en la educación superior</i>	12
1.4 Razones y obstáculos para la Internacionalización de la Educación Superior	21
1.5 Internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica y Caribe	26
1.5.1 <i>Visión general</i>	26
1.5.2 <i>Realidades del sistema de educación superior en LAC</i>	32
1.5.3 <i>La CRES y la Internacionalización Solidaria</i>	35
1.5.4 <i>Expertos entrevistados: Política/CRES de 2018/Lucha contrahegemónica</i>	41
CAPÍTULO 2 – EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA E INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA..	48
2.1 Dos tipos de Internacionalización (Transfronteriza/en Casa)	48
2.2 Educación Transfronteriza.....	49
2.2.1 <i>Introducción al concepto de Educación Transfronteriza</i>	49
2.2.2 <i>Movilidad Física Internacional de Estudiantes</i>	53
2.2.2.1 <i>Introducción – Historia</i>	53
2.2.2.2 <i>Datos y perspectivas</i>	57
2.3 Internacionalización en Casa.....	72
2.3.1 <i>Introducción al concepto de Internacionalización en Casa</i>	72
2.3.2 <i>Orígenes de la Internacionalización en Casa (Bengt Nilsson - Suecia)</i>	78
CAPÍTULO 3 – INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO.....	82
3.1 Introducción al concepto de Internacionalización del Currículo	82
3.2 Proceso de Internacionalización del Currículo	87
3.3 Marco conceptual – Internacionalización del Currículo	90
3.4 Ciudadanía global y competencias interculturales en un graduado.....	92
3.5 Internacionalización en Casa e Internacionalización del Currículo.....	98
3.5.1 <i>¿Son muy distintos? ¿Son iguales?</i>	98

3.5.2 Expertos entrevistados: ¿Son muy distintos? ¿Son iguales?.....	99
3.5.3 Experta consultada - Jane Knight: <i>Int. of the Teaching/Learning Process</i> ...	104
3.6 Internacionalización Integral – Otro concepto a considerar	106
CAPÍTULO 4 – MOVILIDAD DE ESTUDIANTES E INT. DEL CURRÍCULO/EN CASA	109
4.1 Introducción – Articulación entre los conceptos	109
4.1.1 Análisis bibliográfico: <i>Articulación entre los conceptos</i>	109
4.1.2 Expertos entrevistados: <i>Articulación entre los conceptos</i>	111
4.2 Dificultades en la interacción entre estudiantes internacionales y locales	114
CAPÍTULO 5 – ESTRATEGIAS VIRTUALES DE INTERNACIONALIZACIÓN Y PANDEMIA ..	128
5.1 Movilidad Virtual	128
5.2 Collaborative Online International Learning (COIL)	134
5.3 Pandemia e Internacionalización de la Educación Superior	138
CAPÍTULO 6 – ARGENTINA: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .	146
6.1 Introducción al sistema de educación superior y realidades del país	146
6.2 Internacionalización de la Educación Superior en el país	156
6.2.1 Breve historia de la IES en Argentina	156
6.2.2 PIESCI/PPUA/Study Bs. As./Campus Global Argentina	161
6.2.3 Programas y redes de la IES de Argentina con el mundo	165
6.2.3.1 Introducción a la presentación de la información	165
6.2.3.2 Latinoamérica – Principales programas	167
6.2.3.2.1 Del MACA y JIMA, hacia el PILA	167
6.2.3.2.2 Otros programas en la región	173
6.2.3.3 Europa – Principales programas.....	174
6.2.3.4 Otros programas y redes en LATAM.....	177
6.2.3.5 Otros programas y redes a nivel global.....	179
6.2.4 Movilidad Internacional Física de Estudiantes en Argentina.....	181
6.2.4.1 Movilidad Internacional Física de Estudiantes Entrante	181
6.2.4.1.1 Datos estadísticos	181
6.2.4.1.2 Elección de Argentina (motivaciones y percepciones)	185
6.2.4.2 Movilidad Internacional Física de Estudiantes Saliente	189
6.2.5 Internacionalización en Casa/del Currículo	195
II PARTE.....	202
TRABAJO EMPÍRICO	202
CAPÍTULO 7 – OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	202
7.1 Problema de investigación	202
7.2 Objetivos de la investigación.....	205
7.3 Metodología	206
7.3.1 Introducción – Tipo de investigación	206
7.3.2 Herramienta de recolección de datos	207
7.4 Muestra de la Investigación	209
7.4.1 Introducción (selección de la muestra, tamaño)	209
7.4.2 Expertos del mundo y de Argentina en IES	211
7.4.3 Coordinadores de ORI en Universidades de Argentina	212
7.4.4 Exestudiantes (recientes) franceses/norteamericanos en Argentina	218
CAPÍTULO 8 – OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	222

8.1. Movilidad (entrante) e Internacionalización del Currículo/en Casa	222
8.1.1 <i>Introducción – Poca diversidad (estudiantes entrantes)</i>	222
8.1.2 <i>Interculturalización más que internacionalización</i>	223
8.1.3 <i>La figura del Docente con los estudiantes internacionales</i>	228
8.2 Las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en las universidades	234
8.2.1 <i>Las ORI: Foco en la Movilidad Internacional de Estudiantes - ¿Por qué?</i>	234
8.2.2 <i>Las ORI: Baja profesionalización y posicionamiento jerárquico</i>	238
8.2.3 <i>Pandemia y las ORI: Conflictos de poder – Diálogo con otros actores</i>	241
8.2.3.1 <i>Introducción - Efectos de la pandemia de COVID-19</i>	241
8.2.3.2 <i>Las ORI: Pandemia/Int. del Currículo/Redistribución de poder</i>	242
8.2.3.3 <i>Las ORI y el poco diálogo con las Secretarías Académicas/Docentes</i>	252
8.2.3.4 <i>¿Qué aprendieron las ORI en Argentina con la pandemia?</i>	257
8.3 Movilidad Internacional Física de Estudiantes	261
8.3.1 <i>Movilidad saliente - Pandemia</i>	261
8.3.2 <i>Movilidad entrante</i>	272
8.3.3 <i>¿Es posible algo similar al Programa Erasmus en América Latina?</i>	274
8.4 Internacionalización del Currículo/en Casa.....	278
8.4.1 <i>¿Es más realista para un país como Argentina?</i>	278
8.4.2 <i>Barreras – Costo</i>	282
8.5 Estrategias Virtuales e influencia de la pandemia	284
8.5.1 <i>Pandemia</i>	284
8.5.2 <i>Pospandemia</i>	289
8.6 Expertos - ¿Debe considerarse una prioridad la internacionalización?.....	292
CAPÍTULO 9 – ARGENTINA: RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO	295
9.1 Codificación de Universidades / Confidencialidad	295
9.2 Oficinas de Relaciones Internacionales en Universidades de Argentina	299
9.2.1 <i>¿Cómo se conceptualiza la IES?</i>	299
9.2.1.1 <i>Universidades de Gestión Pública</i>	299
9.2.1.2 <i>Universidades de Gestión Privada</i>	311
9.2.2 <i>Movilidad de estudiantes internacionales saliente (física)</i>	318
9.2.2.1 <i>Universidades de Gestión Pública</i>	318
9.2.2.1.1 <i>Caso particular - Conurbano Bonaerense en la PBA</i>	319
9.2.2.1.2 <i>Total de Universidades (no incluye Conurbano Bonaerense)</i>	329
9.2.2.2 <i>Universidades de Gestión Privada</i>	346
9.2.3 <i>Percepción de las ORI - “Aprovechamiento” del estudiante internacional</i> ..	356
9.2.3.1 <i>Universidades de Gestión Pública</i>	356
9.2.3.1.1 <i>“Aprovechamiento” en el Aula (docentes)</i>	356
9.2.3.1.2 <i>“Aprovechamiento” en el Campus</i>	368
9.2.3.2 <i>Universidades de Gestión Privada</i>	373
9.2.3.2.1 <i>“Aprovechamiento” en el Aula (docentes)</i>	373
9.2.3.2.2 <i>“Aprovechamiento” en el Campus</i>	382
9.2.4 <i>Internacionalización en Casa/del Currículo - Conceptualización</i>	388
9.2.4.1 <i>Universidades de Gestión Pública</i>	388
9.2.4.2 <i>Universidades de Gestión Privada</i>	404
9.2.5 <i>Estrategias Virtuales e influencia de la Pandemia</i>	409

9.2.5.1 Universidades de Gestión Pública.....	409
9.2.5.1.1 Movilidad Virtual - COIL	409
9.2.5.1.2 Futuro de la Movilidad Virtual	419
9.2.5.2 Universidades de Gestión Privada	422
9.2.5.2.1 Movilidad Virtual – COIL.....	422
9.2.5.2.2 Futuro de la Movilidad Virtual /COIL.....	428
9.3 Mirada de los Estudiantes Internacionales sobre su “Aprovechamiento”	429
9.3.1 Introducción y dimensiones	429
9.3.2 Exestudiantes (recientes) franceses de Intercambio	430
9.3.2.1 Motivación para elegir el país, experiencia y otros hallazgos.....	430
9.3.2.2 Aula – Campus – Fuera del Campus	449
9.3.3 Exestudiantes (recientes) norteamericanos de intercambio	477
9.4 ORI - ¿Debe considerarse una prioridad la internacionalización?	487
CAPÍTULO 10 – RESUMEN DE HALLAZGOS (CAPÍTULOS 8 Y 9).....	489
CAPÍTULO 11 – CONCLUSIÓN	512
11.1 Conclusión en Idioma Español	512
11.2 Conclusión en Idioma Francés.....	527
BIBLIOGRAFÍA	542
ANEXOS.....	568
Anexo 1 – Lista: Expertos en IES (y del Gobierno) Entrevistados	568
Anexo 2 – Lista: Responsables de ORI Entrevistados.....	571
Anexo 3 – Exestudiantes (recientes) franceses de Intercambio en Argentina	576
Anexo 4 – Exestudiantes (recientes) de Intercambio norteamericanos.....	581

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Evolución de la principal terminología de la educación internacional	7
Tabla 2: Implicaciones de la globalización para la internacionalización de la educación superior	11
Tabla 3: Top 20 Universidades en 3 rankings (años 2021 – 2022, dependiendo el ranking)	17
Tabla 4: Relación de indicadores comparativos de int. entre instituciones de E.S.	19
Tabla 5: Indicadores para medir la internacionalización universitaria	20
Tabla 6: Cambio en las razones que impulsan la internacionalización	22
Tabla 7: Resultados de encuesta sobre IES realizada a 377 instituciones de educación terciaria en LAC. 26	
Tabla 8: Internacionalización Fenicia versus Internacionalización Solidaria	40
Tabla 9: Tipos de estrategias de la internacionalización en el extranjero (transfronteriza)	50
Tabla 10: Problemas para definir y cuantificar los estudiantes internacionales móviles	61
Tabla 11: Tipos de estrategias de la internacionalización en casa (basada en el campus)	76
Tabla 12: Beneficios y Desafíos de la Internacionalización en Casa (IaH)	77
Tabla 13: Tipos de competencias en la internacionalización en casa, buscadas por Bengt Nilsson	79
Tabla 14: Acciones para la Internacionalización del Currículo	86
Tabla 15: Proceso de Internacionalización del Currículo	88
Tabla 16: Partes del modelo conceptual de Internacionalización del Currículo	91
Tabla 17: Características de un egresado según perfil neoliberal o liberal-humanista	95
Tabla 18: Graduado-Indicadores de perspectivas internacionales como profesional/ciudadano	97
Tabla 19: Funciones de la movilidad virtual estudiantil internacional	130
Tabla 20: Estructura del COIL	137
Tabla 21: Matrícula de estudiantes en universidades de Argentina en 2020 (grado/postgrado)	148
Tabla 22: Creación de la Universidades Nacionales (57) por período de tiempo	152
Tabla 23: PIESCI – Convenios bilaterales y multilaterales de cooperación	162
Tabla 24: Acciones e instrumentos del PPUA.....	163
Tabla 25: Abreviaturas de la Figura 7	165
Tabla 26: Estudiantes extranjeros (no intercambio) en grado/postgrado (2017, 2018, 2019 y 2020)	182
Tabla 27: % de estudiantes extranjeros (no intercambio) por tipo de gestión universitaria (2019)	182
Tabla 28: Continente de origen de los estudiantes extranjeros (no de intercambio) (2019/2020).....	183
Tabla 29: Estudiantes extranjeros (grado/no de intercambio) por país - continente americano (2019) 183	
Tabla 30: Estudiantes extranjeros (posgrado) por país - continente americano (2019)	184
Tabla 31: Argentina vs. otros países - Outbound e Inbound Mobility Ratio (2019, 2020)	189
Tabla 32: Número de estudiantes móviles en el extranjero vs. los alojados en el país (2019, 2020)	190
Tabla 33: Participación de Argentina en la movilidad int. de estudiantes.	191
Tabla 34: Superficies en Km ² de países de la UE (+UK) y del Mercosur	193
Tabla 35: Dificultades - internacionalización del currículo en Argentina por nivel de implementación..	196
Tabla 36: Entrevistas a expertos en IES y duración total de la entrevista.....	211
Tabla 37: Población (año 2020) en las Provincias/Jurisdicciones donde están las universidades	214
Tabla 38: Cantidad de estudiantes en universidades de la muestra sobre el total del país (año 2019) ..	214
Tabla 39: Cantidad de responsables de ORI entrevistados (duración de audios) por universidad	215
Tabla 40: Datos generales de los exestudiantes franceses de intercambio en Argentina	219
Tabla 41: Universidades de origen de los estudiantes franceses de intercambio	220
Tabla 42: Ejemplos de mención a la Internacionalización Integral	302
Tabla 43: Ejemplos de bajos números de movilidad saliente	331
Tabla 44: Ejemplos de proceso de reconocimiento aceitado (públicas)	340
Tabla 45: Ejemplos de números de estudiantes salientes (privadas)	347
Tabla 46: Ejemplos – Forma de financiar la movilidad de intercambio saliente	349
Tabla 47: Sistema de tutorías para recibir estudiantes internacionales	368
Tabla 48: Ejemplos de las ORI sobre cómo conceptualizan la IdC e I@H.....	395
Tabla 49: Ejemplos de relación de las ORI con las áreas académicas	398
Tabla 50: Dimensiones para medir el aprovechamiento del estudiante internacional	430
Tabla 51: Ejemplos – Institución - Calidad percibida por los estudiantes franceses	438

Tabla 52: Ejemplos - Prestigio de un título argentino (estudiantes franceses – ciencias duras)	445
Tabla 53: Ejemplos - Prestigio de un título argentino (estudiantes franceses – ciencias sociales).....	447
Tabla 54: Ejemplos de poca interacción entre estudiantes franceses y docentes	451
Tabla 55: Ejemplos de buena interacción entre estudiantes franceses y docentes	454
Tabla 56: Ejemplos (estudiantes franceses) donde la interacción variaba según el docente	456
Tabla 57: Breve presentación de cada uno de los expertos en IES (y del Gobierno) entrevistados	568
Tabla 58: Responsables de oficinas de relaciones internacionales entrevistados	571
Tabla 59: Estudiantes (recientes) de intercambio franceses en universidades argentinas	576
Tabla 60: Estudiantes (recientes) norteamericanos de intercambio en universidades argentinas	581

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dos pilares de la internacionalización de la educación superior.....	48
Figura 2: El espacio global de estudiantes internacionales en el plano de los Ejes 1 y 2	63
Figura 3: 5 etapas del proceso de internacionalización del currículo	87
Figura 4: Un marco conceptual para la internacionalización del currículo	90
Figura 5: Oportunidades y retos de la movilidad virtual de estudiantes	131
Figura 6: Progresión de un módulo COIL.....	137
Figura 7: Diagrama – IES y principales canales de relación de Argentina con el mundo	166
Figura 8: Superficies en Km ² de Argentina y la UE, a través de círculos hechos a escala	194
Figura 9: Dispersión geográfica de la muestra de universidades argentinas	213
Figura 10: Cantidad de universidades de la muestra por ubicación y período de creación.....	217
Figura 11: División de las universidades de la muestra por tamaño (alumnos).....	217
Figura 12: Regiones de Argentina según el INDEC	295
Figura 13: Grupos de Universidades para análisis de la IES desde la perspectiva de las ORI	296
Figura 14: Criterio para mantener la confidencialidad de la universidad	298

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1 Introducción a la Internacionalización de la Educación Superior

Las estrategias de Internacionalización de la Educación Superior (IES) se han convertido en una prioridad en muchas agendas de educación superior (Jöns y Hoyler, 2013). De acuerdo con Musselin (2008, p. 21), lo internacional o “más precisamente lo que no es nacional, es sistemáticamente valorado”, cobrando relevancia la cantidad de estudiantes extranjeros que acogen las universidades, el porcentaje de docentes internacionales, las publicaciones de los docentes en revistas internacionales, etc. Un estudio llevado a cabo en el año 2018 a través de la “5th Global Survey of Internationalization of Higher Education” elaborada por la “International Association of Universities (IAU)” muestra que el 90% de las instituciones de educación superior menciona en su misión y/o plan estratégico la internacionalización (Marinoni, 2019, como se citó en de Wit y Altbach, 2021, p. 36), aunque por otro lado, apenas 11% de los países a nivel mundial han desarrollado sobre todo en la última década estrategias oficiales de internacionalización (Crăciun, 2018, como se citó en de Wit y Altbach, 2021), destacando los países de la OECD, donde lo han hecho el 75% de sus miembros (de Wit y Altbach, 2021). Las razones que impulsan la IES son económicas, políticas, académicas y socioculturales (de Wit, 2002; Knight, 1999; como se citaron en Childress, 2009), comenzando a popularizarse el término en el área de la educación superior a principios de la década de 1980 (Knight, 2004). La IES es asociada generalmente con la movilidad internacional de estudiantes, es su cara más visible cuando en realidad solo es una parte (Knight, 2012a), aunque sigue siendo el tema que aparece mayormente “en el discurso sobre la internacionalización de la educación superior” (Teichler, 2015, p. 7). Al considerar solo la movilidad se puede afirmar que la internacionalización no es un fenómeno nuevo, por ejemplo, a las universidades europeas medievales de Bolonia y

Padua llegaban estudiantes provenientes de Asia y Oriente Medio (Rizvi, 2011). Sin embargo, más allá de que las universidades fueron internacionales desde la Europa Medieval, la aparición del “nacionalismo y el estado-nación después de la reforma protestante enfocó la academia hacia adentro”, cosa que actualmente ha cambiado por el impulso que la IES ha recibido gracias a factores como las tecnologías de la información, el nivel de integración de la economía mundial y el propio aumento internacional de estudiantes, profesores e incluso programas y proveedores (Altbach y Knight, 2007, p. 302). Más allá de lo expresado, es importante destacar que según de Wit y Altbach (2021) el concepto de internacionalización y su lugar en la agenda estratégica es un fenómeno bastante nuevo. Los pasados 25 años, manifiestan Knight y de Wit (2018), vieron como la internacionalización fue convirtiéndose en un factor global, estratégico y principal en la educación superior, dejando atrás un rol más “marginal” (p. 2). En lo que respecta a la investigación en el campo de la IES se puede decir que esta también es reciente, se da en las últimas dos décadas (Bedenlier, Kondakci y Zawacki-Richter, 2017). Para Bedenlier et al. (2017) la revista Journal of Studies in International Education (JSIE) que se crea en 1997 es “un hito tanto para la consolidación de la internacionalización como campo de investigación propio dentro de la investigación en educación superior, como para la difusión de las investigaciones sobre el tema” (p. 2).

Un análisis histórico exhaustivo de la Internacionalización de la Educación Superior (aquí resumido, solo se presentan algunos hitos) es presentado por de Wit y Merckx (2021), quienes identifican 6 períodos:

- Edad Media y Renacimiento – De acuerdo con de Wit y Merckx (2021) hay autores que han descrito que las universidades siempre han sido globales, cosa que para ellos es cuestionable por el hecho del peso de los Estados-Nación sobre ellas y que en realidad la mayoría se han creado en el siglo XVIII y XIX teniendo funciones y orientaciones nacionales². Sin embargo, sí afirman que a partir del

² Para Enders (2004) la forma en que las universidades se regulan y financian ha sido desde siempre nacional, a lo que se agrega que forman estudiantes para desempeñarse con funcionarios nacionales, aportan mucho a las culturas nacionales y tienen un rol importante en el “complejo militar-industrial” (p. 365). Además, más allá de que las universidades sean de las instituciones más

siglo XXII empieza a verse a la movilidad académica como algo común, aunque en el siglo XV la migración de estudiantes se frena bastante por la creación de universidades que hacen que el tema de captar estudiantes internacionales se regionalice. Como dato, los autores indican que, a finales de la Edad Media, $\frac{3}{4}$ partes de todos los estudiantes estaban matriculados en una universidad de su región. Otro elemento que resaltan es que, al no existir los Estados Nación en ese período, no cobra mucho sentido hablar de universidades internacionales.

- Siglos XVIII y XIX – Las universidades se deseuropeizaron y nacionalizaron, por lo que las instituciones de educación superior se orientaron a dar respuesta a las necesidades profesionales de las nuevas naciones (que iban apareciendo en Europa), como así también a las demandas ideológicas de estas. Ellos visibilizan 3 elementos de la IES: “la difusión de la investigación, la movilidad individual de estudiantes y académicos, y la exportación de los sistemas de educación superior” (p. 27). Desde el Renacimiento hasta principios del siglo XX, dicen los autores, la educación superior es “predominantemente nacional”, observándose que los estudiantes móviles representaban un muy pequeño grupo provenientes de clases acomodadas (p. 31).
- Antes de la Segunda Guerra Mundial – La creación de 3 instituciones muestra “la creciente atención a la cooperación internacional y el intercambio antes de la Segunda Guerra Mundial” (p. 31). Fueron: Institute of International Education (IIE) (1919 en Estados Unidos); Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (1925 en Alemania); British Council (1934 en Reino Unido). La cooperación, más allá de lo académico pasa después de la primera Guerra Mundial a ser impulsada “por razones políticas de paz y entendimiento mutuo” (p. 31). Algunos de los datos que presentan es que la movilidad aumentó en las primeras 2 décadas del siglo XX principalmente hacia Estados Unidos; comienzan a existir “programas de intercambio institucional y de estudios en el extranjero”; Aparecen “vínculos e intercambios bilaterales entre países europeos”, dando los autores el caso de Alemania y Francia; etc. (p. 32).
- Después de la Segunda Guerra Mundial – Estados Unidos es donde más se expande el intercambio educativo al finalizar la guerra. Europa no fue tan activa, dicen, porque la prioridad era la reconstrucción luego de las dos guerras mundiales. Una de las cuestiones que destacan es la creación en Estados Unidos del programa Fulbright en 1946, siendo el aumento exponencial de la cantidad de estudiantes extranjeros en sus universidades uno de sus efectos (los autores también hablan de los estudiantes locales). Los autores desarrollan también el tema de Europa, aunque en esta sección, se quiere destacar que en los 80s el dominio de Estados Unidos es desafiado por un “fortalecimiento de la Comunidad Europea” y la aparición de Japón como potencia, que llega también – más allá de lo político y económico – a la investigación y la enseñanza (p. 42).

- Después de la Guerra Fría: un cambio de los fundamentos políticos a los económicos – A finales de la década de los 80s y principios de los 90s cae el comunismo. Destacan los autores, se dan dos hechos contradictorios: Crecimiento del nacionalismo y la aparición del concepto de sociedades globales. En lo que compete a la IES, el período luego de la Guerra Fría, vio como “se enfatizaron los argumentos económicos para promover la cooperación internacional y el intercambio en la educación superior” (p. 43). En el caso concreto de Europa, uno de los aspectos que presentan los autores es en 1992 la firma del Tratado de Maastricht, ratificado al siguiente año, que incluye por primera vez a la educación superior. También destacan el programa PHARE, el programa TEMPUS, etc. Todos esos programas permitieron “una rápida mejora de la infraestructura educativa y de la calidad de la enseñanza en Europa Central y Oriental”, lo cual sirvió para que varios países terminaran entrando a la UE o se involucraran en los programas o incluso terminaran siendo parte activa de la Declaración de Bolonia (p. 44).
- Dos primeras décadas del Siglo XXI – La finalización de la Guerra fría, sumada a la “profundización de la integración europea y la globalización de nuestras sociedades” permitieron comenzar a desarrollar la dimensión internacional de forma estratégica (p. 44). Los autores identifican lo que llaman tres saltos cuánticos: 1) Va de “un patrón predominantemente ‘vertical’ de cooperación y movilidad, hacia el dominio de las relaciones internacionales en igualdad de condiciones”; 2) Se pasa “de la acción casuística a políticas sistemáticas de internacionalización”; 3) Según los autores, es el más importante, dicen: “la internacionalización como cuestión estratégica se convierte en una parte integrada de la estrategia global de las instituciones de enseñanza superior” (p. 45). Algunos de los hitos que destacan los autores en los primeros años del siglo XXI: aumento de los estudiantes internacionales (de 2.5 millones en 2005 a 5 millones en 2020); crecimiento del mercado de educación superior transfronteriza de Australia, Estados Unidos y Reino Unido; el poder blando (soft power) y la diplomacia del conocimiento (knowledge diplomacy)³; fortalecimiento - después del 2015 – de visiones de la IES que salen del “componente en el extranjero” para centrarse más en el “componente en casa”, es decir, “internacionalización en casa y del plan de estudios, desarrollo de la ciudadanía global, intercambio virtual” (p. 46).

³ El concepto de diplomacia del conocimiento fue explicado, como indica Asada (2019), por Knight (2014, 2015, 2018a, 2018b), como alternativa a la diplomacia cultural y el poder blando (soft power). Es un proceso recíproco, con beneficios mutuos, bidireccionales (Knight y de Wit, 2018). En cambio, el poder blando, se motiva por “el interés propio y el dominio a través de la atracción y la persuasión, ya sea que los beneficios sean políticos, económicos o de reputación” (Nye, 2004, como se citó en Knight, 2015a, p. 2), es decir, sin “la coerción, la fuerza militar o las sanciones económicas” del poder duro (Knight, 2015b, p. 8). Un ejemplo de poder blando es el caso de los Institutos Confucio de China, los cuales son centros de estudio de idiomas presentes en muchas universidades del mundo, con el objetivo de ampliar la “influencia internacional” y promover el modelo de gobierno, por medio de la lengua y cultura de ese país (Yang, 2010, p. 235). La diplomacia del conocimiento, en cambio, busca a través de la educación superior internacional y la investigación el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones entre los países, siendo un camino bidireccional, no unidireccional (Knight, 2018).

1.2 Definición de Internacionalización de la Educación Superior

1.2.1 Definición comúnmente aceptada

Antes de desarrollar una definición de Internacionalización de la Educación Superior (IES), se quiere resaltar que incluso en la actualidad autores como Knight (2012a) sostienen que la IES puede tener significados e incluso ser usada como una frase general para indicar que algo tiene un componente internacional:

Para algunas personas, significa una serie de actividades internacionales, como la movilidad académica para estudiantes y profesores; redes, asociaciones y proyectos internacionales; nuevos programas académicos e iniciativas de investigación internacionales. Para otros, significa impartir educación a otros países a través de nuevos tipos de arreglos, como campus filiales o franquicias que utilizan una variedad de técnicas presenciales y a distancia. Para muchos significa incluir una dimensión internacional, intercultural o global en el plan de estudios y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros ven la internacionalización como un medio para mejorar la clasificación nacional o mundial de su institución o para reclutar a los mejores y más brillantes estudiantes y académicos internacionales. (p.22)

Asimismo, se trata de un concepto que no es nuevo, ya en la década de los 80s se utilizaba en el marco de la promoción de estudios internacionales, el intercambio y la cooperación técnica (Klasek, 1992, como se citó en Knight, 2012b), sin embargo, entrado el siglo XXI la “dimensión internacional de la educación postsecundaria” se torna más compleja y también importante (Knight, 2012b, p. 1). Alineados con el aporte de Knight (2012a), que hace referencia a las diversas interpretaciones que puede tener la IES, Zolfaghari, Shatar Sabrán y Zolfaghari (2009), explican que la definición de IES puede verse de manera diferente dependiendo de cuales sean los grupos de interés: “el gobierno, el sector privado, la institución, el profesorado, la disciplina académica y el estudiante” (p.2). Justamente, dada la cantidad de términos que se asocian con la IES (Delgado Márquez, Hurtado Torres y Bondar, 2011), es que se decide para este trabajo de investigación ir por una de las más aceptadas que es la desarrollada por Jane Knight (Zolfaghari et al., 2009), la cual la define como: **“el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la prestación de la educación postsecundaria”** (Knight, 2003, p. 2, como se citó en Knight, 2004, p. 11).

En ese sentido, Knight (2004) indica que una definición sobre IES debe poder ser aplicable a nivel internacional/sectorial e institucional, abarcar la relación e integridad entre ambos y al mismo tiempo ser lo más genérica posible con el objetivo de que sirva para sistemas educativos en distintos países y culturas. La autora explica cada uno de los términos de esa definición de la siguiente manera:

- Proceso – La IES es algo que está en marcha y requiere continuo esfuerzo.
- Dimensión internacional, intercultural y global – Muestran la amplitud de la IES: Internacional se refiere a que se consideran las “relaciones entre naciones, culturas o países”; Diversidad de culturas es interaccionar con diferentes culturas dentro del país/comunidades/instituciones, citando la autora a la Internacionalización en Casa; Global, muestra que tiene alcance mundial.
- Integrar – El proceso busca infundir o incorporar la dimensión internacional e intercultural en las políticas y programas con el objetivo de que la dimensión internacional continúe como central, no marginal.
- Propósito, función y entrega - Propósito - La autora lo sitúa en dos niveles: a) por un lado, son los objetivos generales que un país/región plantean para su educación postsecundaria / b) la misión que establece una institución individual; Función – Son para la autora las tareas primarias en la educación postsecundaria, como enseñanza, investigación, actividades académicas y servicio a la sociedad; Entrega – Es la oferta de cursos y programas educativos tanto a nivel nacional como en otros países. (pp. 11 – 12)

Años más tarde, Knight (2012a) afirma que la definición de IES planteada, la muestra como un medio para un fin: “Lo inesperado y algo preocupante son los distintos fines (rankings, lucro, soft power) y algunos de los valores (competitividad, comercialización) que ahora se vinculan a la internacionalización” (p. 22). Por último, es muy notable, como explica Knight (2012b), ver la evolución del concepto y sobre todo el vocabulario asociado utilizado que, para ella, “refleja las prioridades y fases a lo largo de los años” (p. 3).

Justamente, la Tabla 1 elaborada por Knight (2012b) expone esos cambios. En el marco de esta tesis, se resalta que términos como la Internacionalización en Casa, tienen más de 30 años, considerando que la publicación de la autora es del año 2012.

Tabla 1: Evolución de la principal terminología de la educación internacional

Términos recientes Últimos 10 años	Nuevos términos Últimos 20 años	Términos existentes Últimos 30 años	Términos tradicionales Últimos 50 años
<i>Términos Genéricos</i>			
regionalización; planetización; glocalización; ciudadanía global; conocimiento empresa (knowledge enterprise); internacionalización verde (green internationalization); Rankings globales	globalización; educación sin fronteras (borderless education); educación transfronteriza (crossborder education); educación transnacional (transnational education); educación virtual; internacionalización en el extranjero (internationalization abroad); internacionalización en casa (internationalization at home)	internacionalización; educación multicultural; educación intercultural; educación global; educación a distancia; educación en el extranjero (offshore or overseas education)	educación internacional; cooperación internacional para el desarrollo (international development cooperation); educación comparada (comparative education); educación por correspondencia
<i>Elementos específicos</i>			
centros educativos regionales (regional education hubs); competencias internacionales; fábricas de títulos (degree mills); fábricas de visas (visa factories); titulaciones conjuntas, dobles y combinadas; marca, construcción de estatus (branding, statusbuilding)	proveedores de educación; universidades corporativas; liberalización de los servicios educativos; redes; universidades virtuales; campus filiales (branch campus); programas de hermanamiento y franquicia (twinning and franchise programs)	estudiantes internacionales; estudiar en el extranjero (study abroad); acuerdos institucionales; proyectos de asociación (partnership projects); estudios de área; cooperación binacional	estudiantes extranjeros; intercambio de estudiantes (student exchange); proyectos de desarrollo; acuerdos culturales; estudio de idiomas

Fuente: Knight (2012b, p. 3).

1.2.2 Experto entrevistado: Hans de Wit – Definición actualizada

Leask (2021) hace hincapié en una de las más recientes definiciones, la realizada por de Wit et al. (2015), debido a que para ella muestra intencionalidad, entendida como la búsqueda de una planificación alineada al cumplimiento de objetivos de calidad e involucrando a actores – estudiantes y personal - más allá de la academia, llegando así a la comunidad en general, algo similar a lo que señalan Del Valle y Perrotta (2023), al decir que autores como Hans de Wit, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Polak (quienes formulan la definición que menciona Betty Leask), han sido pioneros en plantear una definición “revisitada”, en el contexto de un trabajo para el Parlamento Europeo en 2015, con la idea de mostrar que la internacionalización debe “tener una finalidad y que es un proceso intencional” (p. 57). Para tener una aclaración en las razones de adecuar la definición de Knight, es que se entrevistó a uno de sus autores,

Hans de Wit. Para él, como menciona en la entrevista, la definición de Knight (2003) es un aporte muy aceptado, puesto que describe a la internacionalización como un proceso continuo, que tiene dimensiones internacionales, culturales y globales, en todos los aspectos de la universidad, sin embargo, dice, es una definición bastante abierta, cada persona, cada institución, cada gobierno, etc.; puede definir la internacionalización dependiendo de sus circunstancias. Es por lo expresando, que el experto comenta que junto a otros (Hunter, Egron-Polak y Howard), han redefinido la definición de Jane Knight, como ya se mencionó, para el Parlamento Europeo en el año 2015. Comparación entre ambas:

“el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la prestación de la educación postsecundaria” (Knight, 2003, p. 2, como se citó en Knight, 2004, p. 11).

el proceso **intencional** de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la entrega de la educación postsecundaria, **con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y hacer una contribución significativa a la sociedad.** (de Wit et al., 2015, p. 29)

Como se aprecia, las dos definiciones son similares, sin embargo, estas son las diferencias según de Wit:

Lo que nosotros hemos hecho en 2015 para el Parlamento Europeo es buscar una manera para ampliar la definición de Jane Knight. Nosotros decimos que el proceso debe ser intencional, debe ser algo que un profesor, un rector de la universidad, o un gobierno o una entidad internacional, debe hacer, es intencional. Por otro lado, debe ser para mejorar la calidad de la investigación, la docencia y el servicio a la sociedad, y debe ser no solo para una pequeña élite de estudiantes que tienen la posibilidad de ser móviles (que en el mundo total es algo como 2% máximo) ... debe ser para todos los estudiantes y para todos los profesores, y debe ser para mejorar el servicio a la sociedad. Eso es la definición de 2015 que ahora es más aceptada como una perspectiva, en ese sentido es una definición un poco más normativa que la definición de Jane Knight, que fue mucho más para explicar el proceso, pero, no daba una dirección. Esta definición da un poco más de dirección, pero al mismo momento, quiero decir, que no todos lo hacen de esta manera, porque hay todavía muchas universidades y hasta gobiernos que dicen que la internacionalización de la educación superior es solo la movilidad, o es solo para recuperar dinero... Entonces, nosotros decimos que eso no es verdaderamente internacionalización, eso es más una actividad concreta, es reclutar estudiantes internacionales, pero no es un proceso para mejorar la calidad de lo que se está haciendo, porque no hay garantía cuando se tiene muchos estudiantes internacionales que la calidad sea mejor, en muchos casos es peor porque no se dan las circunstancias para recibir a los estudiantes en una manera buena en las clases y no hay interés en mejorar su calidad, sino solo en ganar dinero. (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

Como se aprecia en el aporte de Hans de Wit, los autores buscaron una definición más normativa, que, de una dirección, donde se hace fuerte el término intencional de la IES. Además, resaltan que no debe estar centrada en una élite que pueda viajar, sino que tiene que alcanzar a todos (estudiantes, profesores, investigadores, etc.), teniendo como fin el mejorar la calidad y la contribución a la sociedad.

1.3 Globalización e Internacionalización de la Educación Superior

1.3.1 Vínculo entre ellas

De acuerdo con Leask (2015) hay un vínculo entre la Internacionalización de la Educación Superior (IES) y la globalización, visto que no existen actualmente límites tan claros entre lo local, nacional y global, por lo que la IES termina siendo una respuesta positiva a la globalización (Giddens, 1999, como se citó en Leask, 2015).

Hay pocas dudas sobre la necesidad de que las universidades respondan y adopten las fuerzas de la globalización. Lo que es crítico es la naturaleza de la respuesta y el impacto que la respuesta tiene en los estudiantes, las comunidades locales y, en última instancia, en la comunidad global. (Leask, 2015, p. 17)

Sin embargo, existe normalmente una confusión entre internacionalización y globalización (Altbach, 2004, como se citó en Altbach y Knight, 2007), por lo que en los últimos años se ha intentado no utilizar el término globalización de la educación y sí utilizar el de IES porque no son sinónimos (Knight, 2005). La globalización puede ser entendida como: "...el flujo de tecnología, economía, conocimiento, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. La globalización afecta a cada país de manera diferente debido a la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades individuales de cada nación" (Knight y de Wit 1997, p. 6, como se citó en Knight, 2005, p. 6). Desde la perspectiva de Altbach y Knight (2007, p. 291) la globalización se refiere a "las fuerzas económicas, políticas y sociales que impulsan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor participación internacional", remarcando los autores que la inversión en industrias del conocimiento a nivel mundial, impulsada por primera vez con gran energía

por el capital global, incluye a la educación superior y la capacitación de recursos. Para ellos, el output de la globalización se ve por ejemplo en la integración de la investigación, la utilización del idioma inglés como lengua franca para la comunicación científica y la utilización de las tecnologías de la información. Alineado a lo expresado anteriormente, de Wit y Hunter (2015) explican que la IES “se ha visto influenciada por la globalización de nuestras economías y sociedades y la creciente importancia del conocimiento” (p. 2), “es una de las formas en que un país responde al impacto de la globalización y, al mismo tiempo, respeta la individualidad de la nación” (Knight, 1997, p. 6, como se citó en Kreber, 2009, p. 2), es en definitiva vista la IES a menudo, “como una posible respuesta a la globalización” (van der Wende, 2007, p. 275). Algunas diferencias entre los términos son presentadas por Kreber (2009, p. 2):

- Poder del Estado Nación: Globalización – Se cuestiona, se está ante Estados con poco poder; Internacionalización - Los Estados tienen un papel crucial.
- Espíritu (“ethos”): Globalización – Hay un espíritu de competencia, gran interdependencia y convergencia; Internacionalización - Existe un espíritu de reciprocidad y acciones para fortalecer la cooperación⁴.

La educación superior entonces es dentro de los diversos sectores que la globalización afecta uno de ellos, por lo que las universidades dan respuestas a los “desafíos que presenta la globalización” con varias acciones como por ejemplo “la internacionalización de los campus universitarios” (Jibeen y Khan, 2015, p. 196).

En definitiva, se entiende por internacionalización a “cualquier esfuerzo sistemático y sostenido destinado a hacer que la educación superior responda (más) a los requisitos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y los mercados laborales” (Van der Wende, 1996, p. 23, como se citó en Kreber, 2009, p. 2). La Tabla 2 resume todo lo expresado:

⁴ Eso coincide con la visión de Enders (2004) para quien la internacionalización está más asociada a la cooperación y la observación mutua entre Estados, bajo relaciones internacionales estratégicas, todo a través de las fronteras nacionales, por lo que los Estados tienen un rol central, mientras que la globalización está más enfocada en los procesos que poseen cada vez más interdependencia, convergencia, por ejemplo, la liberalización del comercio y mercados.

Tabla 2: Implicaciones de la globalización para la internacionalización de la educación superior

Elemento de globalización	Impacto en la educación superior	Implicaciones para la dimensión internacional de la educación superior
Sociedad del conocimiento Se concede cada vez más importancia a la producción y el uso del conocimiento como creador de riqueza para las naciones.	El creciente énfasis en la formación continua, el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo está creando una demanda insatisfecha de educación superior. La necesidad de desarrollar nuevas habilidades y conocimientos está dando como resultado nuevos tipos de programas y calificaciones. El papel de las universidades en la investigación y la producción de conocimiento está cambiando y se está comercializando más.	Nuevos tipos de proveedores públicos y privados (empresas de medios privados, redes de instituciones públicas y privadas, universidades corporativas, empresas multinacionales) están ofreciendo programas de educación y capacitación a través de las fronteras. Los programas responden mejor a la demanda del mercado. Se están desarrollando programas de formación especializados para nichos de mercado y fines de desarrollo profesional y se distribuyen por todo el mundo. Los estudiantes, los académicos, los programas de educación y formación, la investigación, los proveedores y los proyectos son cada vez más móviles, física y virtualmente.
Tecnologías de la información y la comunicación Nuevos desarrollos en tecnologías y sistemas de información y comunicación.	Se están utilizando nuevos métodos de entrega, especialmente on-line y "satellite-based", para la educación nacional y transfronteriza.	Los métodos innovadores de entrega internacional, como el e-learning, las franquicias y los campus satélites, requieren más atención a la acreditación de programas y proveedores y al reconocimiento de calificaciones.
Economía de mercado Crecimiento en número e influencia de las economías de mercado en todo el mundo.	La educación superior y la formación se comercializan y mercantilizan cada vez más a nivel nacional e internacional.	Surgen nuevas preocupaciones sobre la idoneidad de los planes de estudio y los materiales didácticos en las diferentes culturas y países y el potencial de homogeneización, así como nuevas oportunidades de hibridación.
Liberalización comercial Se han desarrollado nuevos acuerdos comerciales internacionales y regionales para reducir las barreras al comercio.	La importación y exportación de servicios y productos educativos ha aumentado al eliminarse las barreras.	Se está poniendo más énfasis en los programas de exportación e importación de educación con orientación comercial, y menos en los proyectos de desarrollo internacional.
Gobernanza Creación de nuevas estructuras y sistemas de gobernanza internacionales y regionales.	El papel de los actores educativos a nivel nacional, tanto gubernamentales como no gubernamentales, está cambiando. Se están considerando nuevos marcos regulatorios y de políticas en todos los niveles.	Se están considerando nuevos marcos internacionales y regionales para complementar las políticas y prácticas nacionales y regionales, especialmente en las áreas de garantía de calidad, acreditación, transferencia de créditos, reconocimiento de calificaciones y movilidad de estudiantes.

Fuente: Knight (2004, como se citó en Knight, 2005, pp. 7 - 8)

Más allá de todo lo expresado, Brandenburg y de Wit (2011) entienden que, en la relación entre internacionalización y globalización se ve a la primera como “buena” y a la segunda como “mala” (párr. 5), cuando en realidad ambas son cada vez más interdependientes.

1.3.2 Rankings internacionales en la educación superior

A continuación, se desarrolla el tema de los rankings internacionales, debido a que de acuerdo con Jöns y Hoyler (2013) “la producción de rankings universitarios mundiales a principios del siglo XXI ha sido moldeada por una nueva era de globalización y neoliberalización en la educación superior” (p. 12). Desde la perspectiva de Hauptman Komotar (2019) los rankings globales de universidades se han convertido en un “fenómeno mundial” en la era de la educación globalizada (p. 1), la cual “se caracteriza por una creciente mercantilización y comoditización [commodification] de la educación superior impulsada por la expansión del capitalismo neoliberal en los servicios públicos básicos” (Canaan y Shumar, 2008, como se citó en Jöns y Hoyler, 2013, p. 4). Debe entenderse que se está dando un cambio de paradigma, de uno de cooperación a otro de competencia (Van der Wende, 2001, como se citó en de Wit, 2019), ya sea por estudiantes, por financiación a investigaciones, “por el acceso a los 500 primeros puestos en las clasificaciones mundiales”, etc. (de Wit, 2019, p. 12). En ese marco, para Hauptman Komotar (2019), no hay dudas en que la globalización y la internacionalización de la educación superior fueron un impulso al surgimiento de los rankings más conocidos. Ella menciona el Ranking Académico de Universidades del Mundo (ARWU) o Ranking de Shanghái, que comenzó a funcionar en 2003 y el ranking THE-QS, del año 2004, una colaboración entre Times Higher Education World (THE) y Quacquarelli-Symonds (QS) que terminó en 2009, cuando cada uno comenzó a elaborar su propio ranking⁵.

⁵ Según Hauptman Komotar (2019), en 2010 el ranking THE hizo un cambio grande en la metodología y se asoció con Thomas Reuters.

A continuación, se analizan los 3 rankings antes mencionados: 1) QS World University Rankings (Inglaterra); 2) ARWU (Universidad Jiao Tong de Shanghái (China)); 3) World University Rankings, THE (Inglaterra). Debemos considerar que estas son las clasificaciones más importantes (Altbach, 2012), más antiguas y “reputadas” dentro de los más de 15 diferentes rankings globales que conviven (Börjesson y Lillo Cea, 2021, p. 147).

Si se analizan los indicadores de cada uno de estos rankings se aprecia que no hay una forma explícita de medir la internacionalización de la educación superior, solo hay algunos que miden el porcentaje de estudiantes y docentes extranjeros en las universidades, como es el caso de QS y THE.

El ranking QS posee 6 indicadores: 1. Reputación Académica; 2. Reputación del empleador; 3. Proporción Facultad/Estudiante; 4. Citaciones por facultad; 5. Proporción de profesores internacionales; 6. Proporción de estudiantes internacionales. El 5 y 6, los únicos que hablan de internacionalización, contribuyen cada uno con 5% al puntaje final de cada centro (QS, 2021c). En cambio, el ranking THE posee 5 indicadores: 1. Enseñanza (el entorno de aprendizaje); 2. Investigación (volumen, ingresos y reputación); 3. Citas (influencia de la investigación); 4. Perspectiva internacional (personal, estudiantes e investigación); 5. Ingresos de la industria (transferencia de conocimiento). El punto 4, el único que explícitamente habla de internacionalización tiene un peso de 7,5% en la puntuación final distribuidos de la siguiente manera: Proporción de estudiantes internacionales (2,5%); Proporción de personal internacional (2,5%); Colaboración internacional (2,5%). (THE: World University Rankings 2022: methodology; s.f.). El último de los rankings, el ARWU, directamente no tiene asociado un indicador que mida la internacionalización, aunque los indicadores que están focalizados muy fuertemente a la investigación son una forma indirecta de medir el grado de internacionalización. Sus indicadores son: 1. Exalumnos de la institución ganadores de premios Nobel y medallas Fields; 2. Personal de la institución ganadores de premios Nobel y medallas Fields; 3. Investigadores altamente citados; 4. Papers publicados en Nature and Science (en el

caso de investigadores de ciencias sociales y humanidades recomiendan publicaciones sitios como London School of Economic); 5. Papers indexados en Science Citation Index-Expanded and Social Science Citation Index; 6. Rendimiento académico per cápita de una institución (ARWU: Academic Ranking of World Universities Methodology 2020, s.f.).

Por lo tanto, no se encuentra en estos 3 rankings globales de universidades indicadores que midan la internacionalización de la educación superior en su conjunto, es decir, teniendo en cuenta acciones por ejemplo de Internacionalización en Casa (internacionalización en el campus, integración de alumnos extranjeros, internacionalización del currículo, etc.). Estos siguen mostrando, al menos QS y THE, un énfasis en la movilidad de estudiantes y docentes para medir el grado de internacionalización de un centro educativo: “El análisis del elemento internacional (-ización) en los rankings globales de universidades muestra que la mayoría de los rankings globales consideran solo unos pocos indicadores fácilmente cuantificables sobre la proporción de estudiantes internacionales y personal académico o publicaciones en coautoría” (de Wit, 2015, 2017; Delgado -Márquez et al., 2011; como se citaron en Hauptman Komotar, 2019, p. 8). También es importante resaltar que los rankings terminan convirtiéndose, en aquellas universidades bien posicionadas, en herramientas de atracción de estudiantes nacionales e internacionales: “Dentro de los países, los clientes potenciales (estudiantes y sus familias) usan clasificaciones para tomar decisiones sobre dónde estudiar, determinando lo que tienen varios colegios y universidades para ofrecer en términos de prestigio, valor y precio de sus títulos” (Altbach, 2012, p. 27).

Sesgos en los datos: Altbach (2012) presenta los siguientes: 1) Presumen un juego de suma cero donde solo puede haber 100 en el top 100. Para él, eso puede dejar más abajo a universidades de clase mundial, sobre todo, a medida que muchas universidades invierten en investigación; 2) La enseñanza está ausente – En palabras del autor, si bien la enseñanza es una de las tareas más importantes de las universidades, la misma “se

ignora en gran medida en todas las clasificaciones” (p. 28). Sin embargo, el autor resalta que THE utiliza algunos indicadores como por ejemplo la proporción de profesores por alumnos y el porcentaje de doctores en cada facultad; 3) La investigación domina las clasificaciones, lo que según él se utiliza por ser mucho más fácil de medir, dando el ejemplo de la financiación para la investigación, las publicaciones y los premios Nobel. Además, dice, “son los únicos indicadores de calidad que se pueden contar de manera comparable entre instituciones y países” (p. 28). Dentro del mismo punto, el autor aclara que cada ranking puede medir la investigación de maneras distintas, mencionando por ejemplo en caso de QS que utiliza encuestas reputacionales: “¿qué piensa un grupo de académicos autoseleccionados y otros en todo el mundo sobre una universidad en particular?” (p. 28); 4) La reputación es de dudosa validez, por el hecho de que gran parte de los rankings utilizan resultados de encuestas de reputación. Presenta el caso de QS donde las encuestas de reputación son la mitad del puntaje (40% opinión de académicos y 10% de empleadores). Agrega el autor: “En las encuestas de reputación, se pide a los pares y expertos que clasifiquen departamentos, instituciones o programas. En algunos casos, los encuestados se seleccionan cuidadosamente entre los pares apropiados; en otros, parecen haber sido elegidos sin mucha lógica” (p. 29). En definitiva, para él, las encuestas de reputación favorecen a la investigación en las universidades, debido a que los productos más notorios de esta, como los premios Nobel y medallas Fields, crean una reputación de la institución. También, dice, existen problemas metodológicos en las encuestas de reputación, por ejemplo, al plantear la duda – entre otras⁶ – de si un rector en una universidad en Iowa tiene conocimiento experto como para evaluar universidades en Sudáfrica o Tailandia; 5) Crean Centros y Periferias al darle mucha visibilidad a sistemas académicos y universidades principalmente en países angloparlantes⁷.

⁶ Preguntas que formula Altbach (2012) para hacer dudar sobre el mecanismo de encuestas de reputación: “¿Qué conocimiento detallado se puede esperar que tenga cualquier grupo aleatorio de encuestados sobre la excelencia relativa de las instituciones académicas a nivel mundial, o incluso dentro de un país? ¿Los académicos basados en disciplinas tienen una base de conocimientos adecuada para clasificar las universidades? ¿Un profesor de química de Alemania podría juzgar cuáles son las mejores universidades de Malasia o China, incluso en química? ¿El presidente de una universidad en Iowa tendría conocimiento experto sobre las mejores universidades de Sudáfrica o Tailandia? ¿Los vicerrectores indios sabrían acerca de las mejores universidades de Noruega?” (p. 29)

⁷ El autor le da énfasis al hecho de que los rankings se focalizan en áreas de investigación en ciencias duras, las que generalmente elaboran más artículos y financiamiento, a lo que se agrega que la mayoría de las revistas prestigiosas son en inglés.

Ejercicio con la Universidad de Buenos Aires e inconsistencias en los rankings:

Börjesson y Lillo Cea (2021) basándose en el QS World Ranking de 2019, suman los alumnos matriculados en el top 100 mundial (2.750.000) dando que representan una cifra cercana al 1% del total mundial (cifra de 220 millones que obtienen del Instituto de Estadística de la UNESCO), porcentaje que llega al 5% (11.600.000) mundial al considerar las 500 mejores y al 11% (23.500.000) con el top 1.000. Si se considera la Universidad de Buenos Aires, único centro de educación superior de Iberoamérica entre los 100 mejores (QS, 2021a), se aprecia que en 2019 tenía 340.224 estudiantes de grado y postgrado (Anuarios Estadísticos, 2019). Por lo tanto, Argentina forma al 12% ($340.224/2.750.000$) de los estudiantes a nivel mundial dentro de las 100 mejores universidades del mundo según QS. Lo anterior, permite al menos extraer 3 aspectos: 1) Cantidad inmensa de estudiantes en algunas universidades latinoamericanas; 2) No es creíble que el 12% de la élite de estudiantes mundiales se forme en Argentina, en una sola universidad; 3) Duda sobre la efectividad de los rankings - Argentina posee un solo centro de estudio entre las 100 mejores.

Para responder el punto 3 en la Tabla 3 se exhiben inconsistencias entre 3 rankings, considerando las 20 universidades mejor posicionadas y agregando la UBA. Según se observa, solo 11 universidades coinciden como top 20 en los 3 rankings, por lo que aparecen 29 universidades. Lo anterior, evidencia la diferencia de criterios que existen entre los rankings. Por ejemplo, Cornell aparece en el top 20 en ARWU y THE, pero no en QS. Otro caso son las universidades de Singapur, que figuran en QS casi en el top 10 y no aparecen en el resto de los rankings. En el caso de Argentina se constata que a medida que las universidades se alejan de los primeros puestos las inconsistencias entre los rankings se incrementan. La Universidad de Buenos Aires, aparece en el lugar destacado 69 en QS, pasando a la franja 201-300 en ARWU y a no estar entre las primeras 1.000 en THE.

Tabla 3: Top 20 Universidades en 3 rankings (años 2021 – 2022, dependiendo el ranking)

Universidad	País	QS 2022	ARWU 2021	THE 2022
MIT	Estados Unidos	1	4	5
U. of Oxford	Reino Unido	2	7	1
Stanford	Estados Unidos	3	2	4
U. of Cambridge	Reino Unido	4	3	5
Harvard	Estados Unidos	5	1	2
Caltech	Estados Unidos	6	9	2
Imperial College London	Reino Unido	7	-	12
ETH Zurich	Suiza	8	-	15
UCL	Reino Unido	9	17	18
U. of Chicago	Estados Unidos	10	10	10
National U. of Singapore	Singapur	11	-	-
Nanyang T. University	Singapur	12	-	-
U. of Pennsylvania	Estados Unidos	13	15	13
EPFL	Suiza	14	-	-
Yale	Estados Unidos	14	11	9
The University of Edinburgh	Reino Unido	16	-	-
Tsinghua University	China	17	-	16
Peking University	China	18	-	16
Columbia	Estados Unidos	19	8	11
Princeton	Estados Unidos	20	6	7
Berkeley	Estados Unidos	-	5	8
Cornell	Estados Unidos	-	12	-
Paris-Saclay	Francia	-	13	-
UCLA	Estados Unidos	-	14	20
Johns Hopkins University	Estados Unidos	-	16	13
U. of California, San Diego	Estados Unidos	-	18	-
University of Washington	Estados Unidos	-	19	-
U. of California, San Francisco	Estados Unidos	-	20	-
University of Toronto	Canadá	-	-	18
Caso especial		-		
U. de Buenos Aires	Argentina	69	201 – 300	1.000 ↑

Fuente: Elaboración propia a partir de: QS (2021a); SHANGHAI RANKING 2021 (s.f.); THE U. Ranking 2022 (s.f.).

Desde la óptica de Börjesson y Lillo Cea (2021) los rankings globales validan la categoría de universidad de clase mundial, las clasifican, acción que para ellos “debe entenderse en relación con la creciente internacionalización y mercantilización de la educación superior y la creación de un mercado global para la educación superior” (p. 142). Según los autores, el “mercado global” de las universidades provoca una tensión entre el nivel global y el nivel nacional, explicando que si bien los estudiantes son en gran medida locales y la financiación es nacional - al igual que las regulaciones - y pública, el nivel global viene tomando más protagonismo: “Los países se esfuerzan cada vez más por mejorar su ventaja en la competencia internacional y mundial por el talento” (Börjesson y Lillo Cea, 2021, p. 142). En ese escenario, Börjesson y Lillo Cea (2021, p. 144) entienden que los rankings han venido creciendo en popularidad y al mismo tiempo son importantes para poder “consagrar” a una universidad como de clase mundial, aspectos

que aumentan “la preocupación generalizada sobre su capacidad real para evaluar, comparar y jerarquizar de manera objetiva las universidades a escala global”. En el marco de nuestra investigación, entendemos que una universidad de clase mundial reúne los siguientes criterios: “excelencia en la investigación; destacados académicos; libertad académica y un ambiente de excitación intelectual; autogobierno interno; instalaciones adecuadas, apoyo administrativo y técnico; y financiación suficiente para la investigación y la docencia”, criterios, todos ellos, aplicables a un grupo muy limitado de universidades (Altbach, 2003, como se citó en Jöns y Hoyler, 2013, p. 10 – 11).

En lo que respecta a la investigación el primer criterio para ser una universidad mundial, no puede obviarse una realidad, los países que más producen conocimiento siguen siendo los mismos. En ese sentido, Mihai y Reisz (2017) revisaron la cantidad de artículos publicados en la base de datos de ciencia, tecnología, ingeniería, medicina y ciencias de la salud (STEM+) de la agencia Thomson Reuters entre los años 1900 y 2011, hallando “que la producción científica general en STEM+ aumentó exponencialmente durante el siglo XX” (p. 257). En 1900 eran 26 los países productores de artículos STEM+ para revisión por pares y 41 en 1965, concentrándose todo en “países desarrollados y ricos” (p. 258). Es en la década de los 70s donde ellos encuentran un gran salto en la cantidad de países: 1970 (71); 1975 (149); 1980 (162); 2010 (206). Ahora bien, como se menciona al principio, la presencia de más países no quiere decir que no exista aún un claro centralismo. De acuerdo con los autores, en el año 1900 10 países producían el 87% de los trabajos científicos publicados, en 1950 el 91%, en el 2000 el 67% y en 2010 el 63%. Opinaba el experto Hans de Wit sobre los rankings (en la entrevista que se le realizó para esta tesis):

Tengo una visión muy clara sobre eso. El problema con los rankings, es que definen con su interpretación qué es calidad. Entonces, definen eso para todas las universidades. La realidad es que los rankings globales, pero, también regionales, cubren solo como máximo 2.000 universidades en el mundo, que es menos del 10% de la educación superior en el mundo, entonces es muy elitista, es más sobre las universidades de investigación de clase nacional o de clase regional o mundial. Entonces, el problema es que las otras universidades quieren entrar en los rankings y definen su estrategia en base a los rankings. Y en el tema de la internacionalización, los indicadores que esos rankings tienen son el número de estudiantes internacionales, el número de profesores internacionales y el número de co-publicaciones con autores internacionales, esos son los 3 indicadores más importantes, que cubren algo como el 7% del

valor que asignan los rankings, es muy pequeño porcentaje. Por lo tanto, eso implica que muchas universidades en el mundo piensen que eso es la internacionalización, es decir, el reclutamiento de estudiantes internacionales, el número de profesores internacionales y el número de co-publicaciones, y de esta forma dirijan su política en eso, cuando no tienen la capacidad para hacerlo. Entonces, no lo logran, pero hacen un esfuerzo enorme en ir por eso. Pero, cuando en esas universidades se define la calidad en base de su propio contexto, de su propia identidad y su propia misión, ya podrán tener una estrategia para internacionalizar mucho más contextualizada, y si logran estimular eso pueden subir en los rankings, pero, si no lo hacen, todavía tienen un propio contexto muy importante, que es servir a la sociedad en donde están ubicadas. Entonces, ese es el gran problema con los rankings, que dirijan a las universidades en las direcciones incorrectas. (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

¿Cómo medir la Internacionalización de la Educación Superior, más allá del punto de vista minimalista que utilizan los rankings? – Sebastián (2011) buscó medir mediante indicadores “la naturaleza e intensidad de la internacionalización” en las universidades (p. 11). Para ello el autor da a conocer siete componentes: “Políticas; organización y gestión; financiación; actores; actividades docentes; actividades de investigación y vinculación y proyección externa” (p. 12), donde en cada uno determina una serie de indicadores que suman un total de 58. Sin embargo, al entender que pueden ser difíciles de seguir para el caso de autoevaluaciones periódicas y regulares, también presenta una versión corta de 12 indicadores, esta vez configurados por “criterios de relevancia, comparabilidad, viabilidad, autonomía y utilidad” (p. 15). Como conclusión sobre los 58 o 12 indicadores, Sebastián (2011) expresa que muestran lo heterogéneo que es la internacionalización, dejando en claro que la movilidad “es solamente una de sus múltiples expresiones” (p. 15). La Tabla 4 enseña los 12 puntos planteados por el autor:

Tabla 4: Relación de indicadores comparativos de int. entre instituciones de E.S.

12 indicadores
Existencia de un Plan para la internacionalización
% Presupuesto propio dedicado a actividades internacionales
% Alumnos extranjeros en programas presenciales de postgrado
% Alumnos de pregrado y postgrado en programas de movilidad internacional
% Programas docentes acreditados a nivel internacional
% Programas de postgrado con colaboración docente internacional
% Proyectos de investigación con participación de investigadores extranjeros
% Publicaciones científicas en revistas internacionales indexadas
% Co-publicaciones internacionales en revistas indexadas
% Programas docentes impartidos en el extranjero
% Profesores e investigadores en órganos directivos de Asociaciones / Organizaciones / Redes y Comités internacionales
Premios internacionales recibidos por la Institución o por sus profesores e investigadores

Fuente: Sebastián (2011, p. 15).

Otro aporte es dado por Yuan Gao (2019) al presentar “15 indicadores que capturan 15 componentes de la internacionalización universitaria” (p. 238). A través de literatura y entrevistas a responsables de políticas universitarias, confeccionó “un marco conceptual de internacionalización universitaria para desarrollar el conjunto de indicadores” (p. 10), apoyándose en una encuesta – para comprobar la idoneidad de los mismos – aplicada a personal universitario involucrado en internacionalización. Ver Tabla 5:

Tabla 5: Indicadores para medir la internacionalización universitaria

Dimensión	Elementos (15)	Indicadores (15)
Investigación	1. Programas de investigación cooperativos internacionales 2. Centros de investigación con enfoque internacional 3. Investigadores internacionales 4. Logros de investigación reconocidos internacionalmente	1. Porcentaje de proyectos de investigación que involucran asociaciones y colaboraciones internacionales 2. Porcentaje de centros de investigación operados con socios internacionales 3. Porcentaje de investigadores posdoctorales internacionales 4. Porcentaje de publicaciones citadas por SCI, EI, ISTP
Estudiantes	5. Estudiantes internacionales 6. Movilidad estudiantil	5. Porcentaje de estudiantes internacionales (por nacionalidad) (por estudio de grado) en el campus 6. Porcentaje de estudiantes que tienen experiencias académicas internacionales (incluidos todos los tipos de experiencia académica de no más de un año académico)
Profesores	7. Perfil internacional del equipo docente 8. Perspectiva internacional y experiencia del profesorado	7. Porcentaje de profesores internacionales (por nacionalidad) (FTE - Full-Time Equivalent) 8. Porcentaje de profesores (FTE) con al menos un título otorgado por una institución en el extranjero
Curriculum	9. Cursos con componente internacional 10. Programas de titulación conjunta (Joint degree programs) 11. Participación de los estudiantes en estudios internacionales	9. Número de asignaturas que involucran a un socio en otro país 10. Número de programas de titulación conjunta (todos los niveles de titulación) en colaboración con instituciones extranjeras 11. Número de estudiantes que asisten a programas de titulación conjunta en colaboración con instituciones de educación superior en el extranjero
Compromiso	12. Redes y asociaciones internacionales 13. Presencia internacional de antiguos alumnos	12. Número de socios en el extranjero con los que se ha realizado al menos una actividad académica 13. Porcentaje de ex alumnos internacionales (por nacionalidad)
Gobernanza	14. Recursos humanos para actividades de internacionalización 15. Apoyo financiero para actividades de internacionalización	14. Porcentaje del personal administrativo que domina más de un idioma de trabajo 15. Proporción de estudiantes que tienen experiencias académicas internacionales financiadas por la universidad en relación con el número total de estudiantes que tienen experiencias académicas internacionales

Fuente: Yuan Gao (2019, pp. 239 – 240).

1.4 Razones y obstáculos para la Internacionalización de la Educación Superior

Knight (1997, como se citó en Qiang, 2003) identifica las razones que pueden motivar la internacionalización en 4 grupos: políticas, económicas, académicas y culturales/sociales. A continuación, estas últimas:

Razón política - De acuerdo con Qiang (2003) este punto está relacionado a “la posición y el papel del país como nación en el mundo”, por ejemplo, dice, en seguridad, estabilidad y paz e influencia ideológica (p. 252). Por ejemplo, en el tema influencia:

La educación, especialmente la superior, se considera a menudo una forma de inversión diplomática para las futuras relaciones políticas y económicas. Por ejemplo, las becas para estudiantes extranjeros considerados como futuros líderes prometedores se consideran una forma eficaz de desarrollar una comprensión y quizás una afinidad con el país patrocinador. Esta afinidad puede resultar beneficiosa en años futuros en términos de relaciones diplomáticas o comerciales. (Knight, 1997, p. 9, como se citó en Qiang, 2003, p. 252)

Para reforzar esta idea, se presenta como ejemplo el caso de Alemania, brindado por Kehm (2005):

En Alemania, por ejemplo, la movilidad estudiantil después de la Segunda Guerra Mundial en la década de 1950 siguió una política de “puertas abiertas” para mejorar la reputación de la educación superior alemana y del pueblo alemán después del período del régimen de Hitler. Se suponía que los estudiantes alemanes que iban al extranjero actuarían como embajadores de su país y que los estudiantes extranjeros que fueran recibidos en Alemania experimentarían que Alemania había vuelto a ser una sociedad abierta y que respetaba las libertades civiles. (p. 18)

Razón económica - Considera Qiang (2003) que la internacionalización de la educación superior puede ser útil en los efectos económicos a largo plazo, debido a que forma graduados imprescindibles para la competitividad internacional del país y al mismo tiempo los estudiantes extranjeros sirven para en el futuro las relaciones comerciales, mientras que lo inmediato, estos últimos aportan económicamente al país de destino.

Razón académica - Plantea Qiang (2003) que el tener normas académicas internacionales tanto para la enseñanza como para la investigación es un punto de interés importante, dado que hay una idea - explica el autor - de que la dimensión

internacional de la enseñanza y de la investigación y el servicio, afectan positivamente cuando se mejoran a la calidad de la educación superior y también a la “construcción institucional” (p. 253).

Razón cultural y social - Sostiene Qiang (2003) que es importante conocer el lugar que tiene la propia cultura y lengua, como así también el “comprender las lenguas y la cultura extranjeras” (p. 253).

Sin embargo, para Knight (2012b), si bien las 4 motivaciones han sido útiles, el hecho de que la internacionalización se vaya extendiendo y haciendo más compleja requiere “un conjunto de motivos más matizado” (p. 8).

Tabla 6: Cambio en las razones que impulsan la internacionalización

Cuatro categorías de razones (1999)	Dos niveles de justificación (2008)
<u>Académicas:</u> Dimensión internacional de la investigación y la enseñanza Ampliación del horizonte académico Creación de instituciones Perfil y estatus Mejora de la calidad Estándares Académicos Internacionales <u>Económicas:</u> Generación de ingresos Competitividad Mercado de trabajo Incentivos financieros <u>Políticas:</u> Política exterior Seguridad nacional Asistencia técnica Paz y entendimiento mutuo Identidad nacional Identidad regional <u>Sociales:</u> Identidad cultural nacional Comprensión intercultural Desarrollo de la ciudadanía Desarrollo social y comunitario	<u>Nivel institucional:</u> Marca y perfil internacional (International branding and profile) Generación de ingresos Alianzas estratégicas Producción de conocimiento <u>Nivel nacional:</u> Desarrollo de recursos humanos Alianzas estratégicas Intercambio comercial (Commercial Trade) Construcción de la nación (Nation Building) Desarrollo social y cultural

Fuente: (Knight, 2008, como se citó en Knight, 2012b, pp. 8 - 9)

En la Tabla 6 la autora revela el cambio que se ha dado en 10 años en los fundamentos que impulsan la internacionalización. Otro elemento importante para comprender las razones detrás de la IES fue arrojado por una encuesta mundial realizada por la

International Association of Universities (IAU) durante los años 2003, 2005 y 2009 a instituciones de educación superior, donde se conoció la opinión de directores de instituciones en más de 100 países (Knight, 2012b). Resultados destacados por Knight (2012b, p. 9):

- En 2005 y 2009 - la principal razón de las instituciones fue “la preparación de los estudiantes para que fueran interculturalmente competentes y tuvieran más conocimientos sobre cuestiones internacionales en un mundo más globalizado”. Se da, dice la autora, un énfasis en desarrollar recursos humanos y en la orientación académica de la internacionalización.
- En 2005 el fortalecer la capacidad de investigación y conocimiento quedó en segundo lugar y cuarto en 2009. Ese resultado para la autora llama la atención teniendo en cuenta el desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento.
- En 2005 y 2009 “la creación y mejora del perfil y la reputación de la institución” quedó como motivación en tercer lugar. Para la autora, este resultado muestra que el marketing como herramienta de construcción de una marca internacional es muy relevante, algo, dice, que no era predecible hace 10 años, la “obsesión” por los rankings internacionales.
- En 2005 y 2009, el tema de “diversificación de las fuentes de ingresos” fue la menor motivación de las instituciones de educación superior. La autora explica que, si bien ese resultado puede generar dudas, porque el captar estudiantes extranjeros y la educación transfronteriza es muy importante, hay que considerar que son pocos los países que están en ese escenario, unos 8 o 10, de un total de 95 países evaluados en 2005 y 115 en 2009, los cuales “son los más activos y agresivos en términos de educación internacional”.

También, expresa de Wit (1999), independientemente de las razones políticas y económicas que motivan la IES, las cuales son externas, hay también otras internas que vienen desde los propios alumnos y profesores:

El énfasis reciente en la educación profesional, en la educación continua y en nuevas áreas como los estudios medioambientales y las ciencias de la información requiere una dimensión comparativa e internacional. La demanda de este énfasis proviene no solo de fuera de la institución, sino también de profesores y estudiantes. (p. 3)

Obstáculos para la IES: A continuación, se presentan algunos de los obstáculos a la IES, desarrollados por Hawawini (2011), quien los divide en académicos y económicos:

Académicos – De acuerdo con Hawawini (2011), un obstáculo suele ser la falta de interés del profesorado. Para el autor, si bien se trata de un aspecto que es tratado en la literatura, al mismo tiempo es poco investigado y no tomado en forma relevante. Él menciona que más allá de que en muchos casos los administradores logran captar profesores, “la mayoría suele mostrarse bastante indiferente” (p. 10)⁸.

Una de las razones de esta falta de compromiso del profesorado - incluso en instituciones que han situado la internacionalización en el centro de su estrategia - es que la contribución del profesorado en este ámbito, sorprendentemente, no se ve recompensada: rara vez es un criterio que se invoque para evaluar y/o promocionar al profesorado. A menos que esta dimensión se reconozca explícitamente en el proceso de evaluación y promoción del profesorado, la mayoría de los que se incorporen a las iniciativas de internacionalización serán profesores auto-seleccionados al azar con un interés personal en la dimensión internacional de la educación, así como profesores adjuntos contratados para enseñar principalmente en los programas ofrecidos en el extranjero. (Hawawini, 2011, p. 10)

Económicos – La IES involucra dinero y también tiempo para que se puedan establecer vínculos con potenciales socios en el extranjero, además de que una vez que se firma un acuerdo de colaboración es necesario una dedicación constante.

Para muchas instituciones, este ejercicio desvía la atención y los recursos de los problemas urgentes de su país. Y la responsabilidad de las iniciativas internacionales no puede delegarse por completo: es un ámbito en el que el director de la institución debe seguir participando. Esto requiere muchos viajes para reunirse con los socios internacionales y mantener activas las asociaciones. (Hawawini, 2011, p. 11)

Otro punto aportado por Hawawini (2011) que llama a la reflexión es el tema de las donaciones de exalumnos. De acuerdo con él, los exalumnos extranjeros donan por lo general menos que los nacionales, aspecto que, en Estados Unidos, dice, es importante debido a que las universidades “dependen de las donaciones de los antiguos alumnos para financiar sus actividades” (p. 11). En palabras del autor, también aparece la

⁸ De acuerdo con Hawawini (2011), el profesorado puede resistirse aún más, en los casos de que la institución busque instalar un campus en otro país. La enseñanza que se brinda en el extranjero, también provoca, dice, una preocupación sobre “el riesgo de que la reputación de la institución se diluya” (p. 11), por no tener los mismos estándares que poseen en el campus de origen, y por no saber si la experiencia que se brinda a los estudiantes en el campus de origen deja la misma huella en los exestudiantes, el que estos sean “fieles”, contribuyendo así a la reputación de la universidad.

inquietud sobre si la cantidad de estudiantes internacionales quitan lugar a los estudiantes nacionales.

Por otro lado, existen otros aspectos no asociados a lo académico y económico. En la Encuesta de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) del año 2005, se ve que más allá de que para la mayoría de las instituciones la IES es algo bueno, un “70 % de la muestra sugirió que existen riesgos significativos asociados con la dimensión internacional de la educación superior”, siendo los más importantes “la comercialización, la fuga de cerebros y la educación de baja calidad” (Knight, 2007, como se citó en Jibeen y Khan, 2015, p. 197). También, aparece el tema de los directivos que deben guiar la IES. Justamente, Warwick (2014), en un estudio llevado adelante entre 2010 y 2011 en una muestra de universidades en UK⁹, identificó tres desafíos para que las instituciones internacionalicen sus actividades. Uno de ellos, apunta directamente a la capacidad de los directivos, expresa el autor:

Las empresas internacionales comparables que operan en otros sectores buscan directivos con talento y con amplia experiencia en negocios internacionales. Las universidades del Reino Unido tienden a contratar a su equipo directivo entre un grupo relativamente pequeño de académicos orientados a la investigación. Los mandos intermedios tienden a ser nombrados, a menudo de mala gana, en puestos rotativos de corta duración y con poca experiencia previa... (p. 99)

Por último, hay un punto que involucra directamente a los Estados-Nación. De acuerdo con Enders (2004), la internacionalización y la globalización poseen una vinculación con el poder y la dominación internacional, por lo que el nacionalismo “puede crecer en tiempos de internacionalización” (Enders, 2004, p. 365). Ese elemento, pensamos debe ser considerado también por tener la posibilidad de generar una fuerza opuesta tanto a la internacionalización como a la globalización.

⁹ Las universidades fueron: Sussex, York, East Anglia, Essex, Kent, Warwick y Lancaster.

1.5 Internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica y Caribe

1.5.1 Visión general

En la Tabla 7 se señalan algunos de los resultados de una encuesta que estuvo 100% focalizada en instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, los cuales son presentados por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018). La encuesta fue llevada adelante por el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) que es coordinado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de UNESCO (IESALC)¹⁰, comenzando en marzo de 2016 y terminando en octubre del mismo año, bajo el nombre de Encuesta Regional sobre Tendencias de la Internacionalización en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe. De acuerdo con las investigadoras, participaron 377 instituciones de educación terciaria en 22 países del continente: 59% públicas, 36% privadas sin fines de lucro y 5% privadas con fines de lucro.

Tabla 7: Resultados de encuesta sobre IES realizada a 377 instituciones de educación terciaria en LAC.

<u>Beneficios de la internacionalización para la institución</u> Para el 56% el principal beneficio en sus instituciones es “Desarrollar el perfil internacional de sus estudiantes”.	<u>Riesgos de la internacionalización para la institución</u> 45% consideran que “Las oportunidades internacionales solo favorecen a los estudiantes con recursos económicos”. También aparecen en segundo lugar “La desigualdad entre socios” y en tercero “Beneficiar principalmente a una élite de académicos”.
<u>Riesgos de la internacionalización para el país</u> 52% ven la “Fuga de cerebros” (Brain Drain) como el riesgo más alto que trae la IES a los países.	<u>Factores externos que promueven la internacionalización en la institución</u> 41% entienden que el factor principal que ayuda a su institución en la IES viene del lado de la “Política gubernamental”.
<u>Obstáculos institucionales</u> 52% ven en el “Financiamiento insuficiente” el principal obstáculo para su internacionalización. Como explican las autoras, esa elección es seguida muy de cerca por la “Falta de dominio de idiomas extranjeros” tanto en estudiantes como docentes.	<u>Obstáculos externos</u> También la “Falta de financiamiento” es el problema más grande para las instituciones (38%), mientras que en segundo lugar está la “Falta de programas nacionales para promover la internacionalización”.
<u>Dimensión internacional de la misión y/o plan de desarrollo institucional</u>	<u>Grado de importancia de la internacionalización para autoridades educativas</u>

¹⁰ El IESALC se creó en 1997, siendo “el único instituto especializado del sistema de las Naciones Unidas con la misión de contribuir al mejoramiento de la educación superior en los Estados miembros” (IESALC, s.f., párr. 1), mientras que OBIRET busca “dar a conocer y analizar en forma sistemática, las características y tendencias del proceso de internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe” (OBIRET, s.f., párr. 1)

El 83% declara que la estrategia de internacionalización se menciona en la misión y/o el plan de desarrollo institucional.

Plan estratégico de internacionalización a nivel institucional

47% dice que lo tiene, incluso "con estrategias, objetivos y metas precisas", otro 38% dijo que lo estaba haciendo y un 15% no tiene nada.

Recursos para actividades de internacionalización

80% dice que cuenta con recursos para implementar actividades de internacionalización.

Experiencia internacional en la política de ingreso, promoción y permanencia (renovación) del personal académico

56% señala que lo considera, mientras que el 44% no. Existencia de una oficina de internacionalización a nivel institucional
86% tiene.

Tamaño de la oficina de internacionalización

72% poseen equipos que van de 1 a 5 personas, 15% entre 6 y 10, 10% entre 11 y 20, 2% entre 21 y 50, mientras que solo 0,6% más de 50.

Presupuesto de operación para la oficina de internacionalización

Nada más que el 20% lo tiene a nivel de la propia oficina, 39% a nivel de la institución, 14% en los dos anteriores y 26% no lo tiene.

Estructuras internacionales de gestión a nivel de unidades académicas

Apenas 26% de las instituciones tiene una estructura de gestión para su proceso de IES en todas las universidades académicas (facultades, departamentos, etc.), mientras que 19% en algunas.

Política institucional de internacionalización del currículo

51% no la tiene, mientras que 49% dice tenerla. Es destacable, que el obstáculo principal que declaran las instituciones encuestadas para la internacionalización del currículo viene del lado de las "dificultades administrativas o burocráticas", por ejemplo, la transferencia de créditos y normas institucionales muy rígidas. Las que siguen son: "Falta de interés o formación inadecuada del personal académico"; "Falta de política" e "Inflexibilidad curricular".

Movilidad virtual

82% no tiene programas de movilidad virtual.

Programas conjuntos y/o de doble título

39% ofrecen programas conjuntos y/o de doble titulación con universidades extranjeras.

Distribución de programas colaborativos

61% de los programas colaborativos son titulaciones dobles y 39% conjuntas.

53% describió que para las autoridades institucionales la internacionalización es "muy importante", 43% "importante" y 3% "no importante".

Plan estratégico de internacionalización a nivel de las unidades académicas

12% dice que sus unidades académicas confeccionaron un plan específico, 26% explican que algunas lo tienen, 24% dice que lo están haciendo, mientras que 35% directamente plantean "que las unidades académicas no elaboran planes estratégicos de internacionalización".

Registro de académicos de la institución con títulos del extranjero

El 60% dice que tiene información. El resto no lo tiene o no sabe que debe tenerlo.

Esquema de estancias sabáticas en el extranjero

61% indica que no tienen programas.

Nivel de la oficina de internacionalización en la estructura organizacional

31% está en un primer nivel jerárquico, como por ejemplo vicerrector o secretario, 52% en un segundo nivel jerárquico y 16% en tercer nivel.

Perfil del titular de la oficina de internacionalización

60% son mujeres, 45% tienen maestría, 31% doctorado y 14% licenciatura.

Principales actividades de internacionalización que realizan las oficinas

97% movilidad de estudiantes; 88% movilidad de académicos; 68% proyectos internacionales de cooperación al desarrollo.

Sitio Web específico para la oficina de Internacionalización

59% de las instituciones posee un sitio web específico para sus oficinas de internacionalización (21% de estas en inglés).

Actividades para la internacionalización del currículo

Las actividades con mayor frecuencia para internacionalizar el currículo son la movilidad saliente de estudiantes (87%), la entrante (75%) y la invitación de docentes internacionales (73%).

Oferta académica en el extranjero

Solo 5% brinda programas de grado en el extranjero.

Programas de colaboración por nivel educativo

Gran parte de las titulaciones conjuntas son a nivel de grado (47%), seguido a nivel de Máster (26%) y doctorado (23%), el resto es a nivel técnico superior universitario. En el caso de doble titulación es, respectivamente: 37%, 33%, 22%.

Países socios en los programas colaborativos

En titulaciones conjuntas: España (1); Francia y EE.UU. (2); México (3); Argentina, Brasil, Colombia, Portugal

Financiamiento de proyectos de investigación en colaboración

56% manifiesta la falta de un programa institucional de financiamiento.

Política institucional de enseñanza de idiomas

79% de las instituciones la tiene.

Movilidad de académicos saliente (año 2014 – 2015)

31% tuvo entre 1 y 10 académicos movilizados; 25% entre 11 y 50; 3% más de 500. Todos estos representan el 4,7% de todos los docentes e investigadores de la muestra. Los 5 países preferidos ordenados de mayor a menor fueron EE. UU., España, México, Argentina y Francia.

Movilidad entrante de académicos (año 2014 – 2015)

33% recibieron entre 1 y 10 académicos extranjeros; 23% de 11 a 50; solo 3 universidades a más de 500. Los 5 principales países de origen en orden de mayor importancia fueron: España, EE. UU., Argentina, México y Colombia.

Movilidad estudiantil saliente – Preparación del estudiante

83% de las instituciones los preparan para esa experiencia académica internacional (charlas, asesoramiento, etc.).

Apoyos económicos para la movilidad de estudiantes saliente

62% da algún tipo de ayuda, solo el 6% da becas o apoyos completos. 43% ofrece becas parciales o apoyo, mientras que 13% ofrece ambos tipos de apoyo (parcial y total).

Movilidad estudiantil entrante

69% vienen a cursar en licenciaturas, 14% a tecnicaturas universitarias, 12% a maestrías y 5% a doctorados.

España, México, Colombia, EE. UU., Alemania y Francia son los principales orígenes. Casi todos los estudiantes de intercambio que llegan provienen de la propia región.

Clasificación de universidades (rankings)

38% los considera importantes para la toma de decisiones en la institución; 30% piensan que no muestran la realidad regional; 23% no conoce la posición que tiene la universidad en lo que respecta al tema; 8% dice que no es importante.

(4); Alemania e Italia (5) / Doble titulación: Francia (1); España (2); Italia (3); EE. UU. (4); Alemania (5). En el caso de Argentina (para ambos formatos), el principal socio es Francia, seguido de Brasil, Alemania e Italia, en el puesto 2 y España en el 3.

Publicación de artículos científicos en revistas indexada
65% indican que cuentan con programas para promoverlo.

Idioma extranjero como requisito de ingreso y egreso

41% menciona que para ingresar o egresar hay que dominar al menos otro idioma, 33% lo aplica a algunos programas y 25% no lo tienen como requisito.

Apoyos para la movilidad académica saliente

62% de las instituciones expresa que tiene algún tipo de apoyo.

Movilidad estudiantil saliente

Casi todos los que hacen intercambio son estudiantes de pregrado (70%). Le siguen: Estudiantes de nivel técnico superior universitario (17%) y estudiantes de maestría (8%). Doctorado son solo el 5%. El tipo de movilidad internacional de estudiantes más promovido por los encuestados es la "Realización de cursos" con 85%.

Movilidad estudiantil saliente – principales destinos

Los 5 principales países de destino en orden de mayor importancia son: España, EE.UU., Argentina, Francia y México.

Datos de movilidad saliente de estudiantes sobre el total de la matrícula (año 2014 – 2015)

De la cantidad total de estudiantes que reportaron las universidades encuestadas, solo 0,3% del total de estudiantes de licenciatura o tecnicatura universitaria pudo tener una experiencia de movilidad. En el caso de los de maestría y doctorado, fueron solo el 0,03%.

Sistema de evaluación e indicadores de la internacionalización

Solo 29% posee un sistema de evaluación que a través de indicadores mide el nivel de internacionalización. 60% de las instituciones encuestadas no tienen procedimientos para medir el impacto de las estancias de movilidad que realizaron sus académicos (30% dice tener un programa), mientras que solo el 45% tiene procedimientos para la movilidad de estudiantes.

Participación en eventos internacionales

59% no participa en ningún evento educativo internacional. Los que lo hacen, van generalmente a las siguientes ferias internacionales: 35% - NAFSA (21% con stand y 14% sin nada); 23% - EAIE (11% con stand y 12% sin nada) y 5% en el APAIE (2% stand y 3% sin nada).

Fuente: Elaboración propia a partir de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018, pp. 45 – 102)

Como se aprecia en la Tabla 7, América Latina presenta importantes desafíos en muchas de las áreas de la IES. De acuerdo con Gacel-Ávila (2020a) – quien cita para su análisis y conclusiones gran parte de los datos presentados en Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) - Latinoamérica y el Caribe tienen todavía un “largo camino por recorrer” en la IES (p. 154).

Si bien se ha avanzado en las últimas dos décadas, la internacionalización sigue siendo marginada por las funciones principales de la Educación Superior que son la docencia y la investigación, así como los contenidos curriculares. Es necesario fortalecer las políticas públicas e institucionales de internacionalización para evitar que la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe pierda su relevancia en el actual contexto global. (p. 154)

En la opinión de Gacel-Ávila (2020a), LAC se queda atrás de otras regiones del mundo, tanto en estructuras organizativas (ejemplo: planificación y diseño estratégico) como programáticas (ejemplo: Internacionalización del Currículo). Por otro lado, para la autora, los gobiernos y los responsables institucionales en la región prestan poca atención a la IES, lo que causa, dice, que sea menos apoyada. A lo anterior, ella agrega el tema del poco peso institucional de las oficinas que en las instituciones llevan adelante la IES: “Las oficinas de relaciones internacionales ocupan una posición baja en el organigrama institucional, lo que disminuye su capacidad de participar en la elaboración de políticas institucionales” (p. 154). Asimismo, desde la perspectiva de Gacel-Ávila (2020a), debe existir una decisión estratégica sobre invertir en la IES, independientemente del nivel de desarrollo que la propia educación superior tenga, dando como ejemplo el caso de algunos países asiáticos:

Aunque los países asiáticos en desarrollo como China, Malasia, Singapur, Tailandia y Vietnam también están desarrollando sus sistemas de educación superior, han tomado la decisión estratégica de invertir masivamente en la internacionalización, ya que consideran que es la mejor estrategia para garantizar que sus sectores de educación superior sean relevantes y se desarrollen a un ritmo más rápido. (p. 154)

Una conclusión que plantea Gacel-Ávila (2020a) es que los responsables políticos (policy-makers) de LAC, deben focalizarse en por ejemplo la Internacionalización del Currículo (buscando internacionalizar el perfil de los estudiantes) y de la investigación, en lugar de poner todo el esfuerzo en la movilidad de estudiantes, que, dice la autora,

“constituye menos del 1% del total de la matrícula y favorece principalmente a un pequeño número de estudiantes privilegiados, en su mayoría en universidades privadas” (p. 154). De manera totalmente alineada a lo expresado anteriormente, Didou Aupetit (2017) entiende que en LAC la movilidad internacional de estudiantes es la actividad que las instituciones de educación superior más han apoyado en el campo de la internacionalización, más allá de que en 2014-2015 solo había 208.628 estudiantes salientes y menos del 1% (cifra ya mencionada por Gacel-Ávila, 2020a) de los estudiantes matriculados en la región eran internacionales. Para ella, mucha de la movilidad es a través de becas que financian los gobiernos de la región o los propios países receptores, a través de créditos educativos (el caso de Colombia con ICETEX) o también bajo programas de cooperación tanto bilaterales como multilaterales, dando la autora el ejemplo de Francia, con los programas en áreas de ingeniería MEXFITEC (México-Francia), BRAFITEC (Brasil-Francia) y ARFITEC (Argentina-Francia).

También para Sebastián (2017), en el caso de América Latina, la movilidad internacional temporal de estudiantes ha sido una prioridad y ha propiciado la creación de oficinas de relaciones internacionales:

La circulación temporal internacional de estudiantes es una de las actividades que ha estado y está en el foco de las universidades de América Latina. Suele ser una de las principales actividades internacionales y una de las principales expresiones de la internacionalización en numerosas instituciones. De hecho, la necesidad de su gestión ha sido desencadenante de la creación de oficinas de relaciones internacionales. (Sebastián, 2017, p. 127)

Alineado a lo expresado, el informe llamado “Indicators on Internationalisation and Trade of PostSecondary Education” del año 2002 elaborado por la OECD arroja que “América Latina trabaja con la errónea convicción de que la mejor forma de llegar y expandir las fronteras y adoptar nuevos conocimientos es participando del intercambio de personas e ideas”, dándole menos relevancia “al trabajo puertas adentro” de la internacionalización (OECD, 2002, como se citó en Fernández Lamarra y García, 2016, p. 19).

Democratización de oportunidades: Por otro lado, según Didou Aupetit (2017), en América Latina y el Caribe no ha sido una prioridad el “democratizar las oportunidades de acceso a las actividades de internacionalización” tanto a nivel de los institutos de educación superior como de los gobiernos (p. 42). Fueron las fundaciones internacionales¹¹ y las agencias nórdicas de cooperación, las que de acuerdo con Didou Aupetit (2017) mostraron la internacionalización como algo que permite mejorar la equidad, aunque para la autora no fue algo que rápidamente fuera aceptado en la región, más allá de que se desarrollaron “iniciativas para las poblaciones vulnerables, principalmente indígenas y afrodescendientes” a través de becas de corta duración para movilidad saliente (p. 42).

Sin embargo, para ella, las acciones que se han llevado a cabo son muy pocas, aunque, agrega, algunas medidas para contrarrestar las dificultades en términos financieros, pedagógicos y de selección que tienen las personas vulnerables para lograr una experiencia de movilidad internacional fueron desarrolladas: Algunos de los que menciona la autora: “La exención de colegiaturas o su cobro en condiciones de reciprocidad cuando los montos de las cuotas e inscripciones son dispares entre contrapartes”; “El apoyo a la nivelación de las habilidades lingüísticas, principalmente en inglés, previamente a la salida del país”; “La provisión de becas de manutención cuyo monto varía en función de los ingresos familiares” (pp. 43-44). Nuevamente, conviene subrayar que, para la autora, han sido en la región muy pocos los programas que dieron becas completas para estudiantes de bajos recursos que quisieran hacer movilidad internacional y que sus familias ni siquiera pudieran cubrir parte de los gastos. Por lo tanto, la movilidad ha sido fundamentalmente para la clase media y con ciertas características:

Aunque la región no haya producido datos sistemáticos sobre los orígenes socioeconómicos y culturales de los alumnos en situación de movilidad internacional, estudios puntuales revelan que pertenecen esencialmente a la clase media, tienen competencias lingüísticas adquiridas en

¹¹ Ejemplos son la Fundación Ford con el International Fellowships Program, otorgando becas de postgrado para estudiantes indígenas (Brasil, Chile, Perú y México) y la Fundación Fulbright que cuenta con un programa para estudiantes indígenas en Estados Unidos con la Universidad de Georgetown (Didou, 2013, como se citó en Didou Aupetit, 2017).

instituciones escolares privadas o en organismos especializados de paga para la enseñanza de lenguas extranjeras y han salido de su país previamente a su solicitud de beca. (Agulhon y de Brito, 2009, sobre estudiantes brasileños y argentinos en Francia, como se citó en Didou Aupetit, 2017, p. 44)

1.5.2 Realidades del sistema de educación superior en LAC

A continuación, se destacan algunos elementos sobre los que reflexiona Brunner (2008), en lo que respecta a algunas de las dificultades de Latinoamérica para la construcción de un Espacio Común de Educación Superior como lo es el Proceso de Bolonia en Europa:

Primera) La falta de un espacio común político, económico, monetario, etc.; Segunda) El legado colonial ha llevado a muchas universidades latinoamericanas a solo importar e imitar los orígenes de viejas instituciones europeas-occidentales; Tercera) Las tendencias modernas y límites comunes: A) Gran cantidad de instituciones terciarias de diferente tipo: por tamaño; estatales con más o menos apoyo del Estado; privadas con y sin subsidios del Estado; instituciones que abarcan gran parte de las áreas del saber y otras muy específicas; universidades de élite, mesocráticas, popular-masivas, multiculturales e indígenas; solo de docencia y otras con investigación, etc. B) Aumento de las instituciones terciarias privadas que no dependen del financiamiento estatal, las cuales junto a las que sí tienen dependencia, acumulan el 47% de la matrícula universitaria de la región. C) La educación superior es absolutamente diferenciada, tanto, dice el autor, a nivel horizontal como vertical. Es decir, no se orientan “hacia una mayor homogeneidad e isomorfismo institucionales”, para el autor, los sistemas nacionales de educación superior en la región están subordinados “a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación de sus formas y variación en cuanto a sus principios organizacionales, de presión competitiva y, por el contrario, baja capacidad asociativa y de cooperación” (p. 125). D) Existe un predominio relativo en Latinoamérica de las “principales universidades estatales del país”, por ejemplo la Universidad de Buenos Aires en Argentina y la Universidad de San Pablo en Brasil, las cuales, dice el autor, se benefician de subsidios fiscales y del “prestigio asociado con su trayectoria como representantes de la intelligentsia nacional y como formadoras de las profesiones de

mayor reputación”, todo lo contrario a muchas privadas que todavía no alcanzan ese estatus social y donde incluso aquellas tradicionales están marcadas negativamente por tener un “origen confesional, burgués empresarial o mercantil”, en un contexto donde se premia a lo tradicional y al capital histórico acumulado (p. 125). E) Escaso nivel de investigación en los sistemas universitarios nacionales, el cual además se concentra en unas pocas universidades. F) Se da para el autor una “tensión entre legitimidad y efectividad del gobierno de las universidades latinoamericanas” (p. 126); Cuarta) La organización de los sistemas de educación terciaria en la región surgen de una combinación de la idea napoleónica de universidad pero que fue transferida desde España y adaptada a las condiciones locales, dando como resultado estructuras más orientadas a la obtención de un título profesional (con una fuerte carga simbólica actualmente a pesar de su masividad) y con poca importancia al grado académico previo, a lo que se suma una escasa formación a nivel de doctorado, aunque sumando “un crecimiento tardío y desordenado de los programas de maestría”, por lo que resumiendo, existe “escasa experimentación y poco espacio para la investigación y la resolución de problemas” (p. 127). Lo anterior es importante, porque marca que el proceso de adquisición de conocimientos, según el autor, posee poca práctica reflexiva, limitando así la movilidad de los estudiantes en muchos órdenes, dando una rigidez curricular que se potencia “por la inexistencia de un sistema de créditos de aprendizaje, laguna que impide contabilizar los estudios realizados, demostrar las competencias logradas y definir trayectorias individuales de formación” (p. 128); Quinta) La economía política de los sistemas, que se orientan más en Latinoamérica hacia el privatismo a diferencia de Europa. Se trata, dice el autor, de sistemas donde hay un predominio de estudiantes que se matriculan en instituciones privadas e incluso “la composición del gasto en la educación terciaria es predominantemente privada” (p. 130). El efecto que tienen los sistemas con un mayor privatismo, en la opinión del autor, es que “tienden a autorregularse; es decir, a ajustarse a partir de los intercambios competitivos en los distintos mercados” (p. 132), lo que también genera niveles bajos de “constructivismo social” y de “planificación racional” como se dio “ampliamente en la Europa occidental de los años 1960 a 1980” (Bertrand, 2004; Neave y Van Vught, 1991, cap. 13, como se

citó en Brunner, 2008, p. 132) y que todavía está presente aunque de manera menos explícita “bajo las actuales condiciones del proceso de Bolonia” (Brunner, 2008, p. 132).

Otro aspecto – que se considera relevante para entender la región – es la **autonomía universitaria**. Por ejemplo, en lo que respecta a la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, que pueda articularse con el europeo (Espacio Europeo de Educación Superior, EEES), Fernández Lamarra y Coppola (2013) hacen una reflexión sobre esa posibilidad, encontrando – entre otros aspectos – que una diferencia importante es que en Europa el espacio se desarrolló de arriba hacia abajo, mientras que en América Latina debe cimentarse en un consenso que involucre a todos los actores, pero, en especial, “el protagonismo fundamental debe provenir de las universidades y de sus principales actores; es decir de abajo para arriba” (p. 74). Lo anterior no es un tema menor para los autores debido a la “tradicional autonomía” que tienen la mayor parte de las universidades de la región, lo cual impacta en el hecho de que cualquier estrategia se inicie de las “propias instituciones universitarias” y otros actores (consejos, asociaciones de rectores, etc.) (p. 74). Sumando a lo expresado, Fernández Lamarra y Coppola (2013) resaltan que el EEES tuvo como base la Unión Europea, cosa que en América Latina no está, dando el ejemplo que incluso el Proceso de Bolonia “fue decidido originalmente por los ministros de 29 países europeos y sus consejos de rectores y sus universidades lo asumieron prácticamente sin resistencias formales decisivas”, lo que sería dificultoso – como se dijo – en América Latina por la autonomía universitaria, es decir, posiblemente – deducen los expertos - hubiera existido una fuerte resistencia de los sistemas universitarios (p. 73)¹².

¹² Han existido intentos de crear espacios similares al europeo en la región, por ejemplo, Barlete (2010) hablada del Espacio Común de Educación Superior (ALCUE), acuerdo firmado en París en el año 2000 por autoridades nacionales tanto de la Unión Europea como de América Latina y el Caribe, que tenía como propósito crear el espacio de educación superior más grande del mundo, al reunir a 60 sistemas universitarios para el 2015.

1.5.3 La CRES y la Internacionalización Solidaria

Conferencia Regional de Educación Superior de América latina y el Caribe (CRES): El avance de la Internacionalización de la Educación Superior (IES), de acuerdo con Tobin (2014), provocó que fuera un tema considerado en diversas Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior, resaltando el autor, para el caso latinoamericano, la Conferencia Regional de Educación Superior de América latina y el Caribe (CRES) de junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia), la cual, según él, fue un punto de quiebre en lo que respecta a la “posición” de la región en los procesos de internacionalización e integración (p. 53). El autor destaca dos aspectos de la Declaración de la CRES de ese año: La intención de que la educación es un derecho humano y bien social que debe garantizar cada Estado; El hecho de mencionar explícitamente la integración regional y la internacionalización y el deseo de llevar adelante algunas iniciativas como, por ejemplo, estimular un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). De la propia Declaración y Plan de Acción de la CRES del año 2008, presentamos - al igual que lo hace Tobin (2014) – el punto 5, uno de los lineamientos propuestos: “propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del ENLACES - Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior” (CRES, 2008, p. 7). Justamente, dentro del apartado “integración regional e internacionalización” del documento de la CRES (2008) se resalta que en el punto 2, se describen algunas acciones en el contexto de ENLACES, los cuales se veían como necesarios, por ejemplo: renovar los sistemas de educación superior en América Latina para tener “mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional”; “el fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales”; “el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región...”; “el fomento de la movilidad intrarregional de estudiantes, investigadores,

profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos” (CRES, 2008, p. 23). Por otro lado, en el punto 3, se hace hincapié en la Cooperación Sur-Sur, por ejemplo, de la región con países de África. Tobin (2014) explica que las conclusiones de la CRES del 2008, se llevaron a la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009 en París, las cuales, dice el autor, “generaron un debate al interior de las universidades de la región”, al cuestionarse las ventajas y riesgos de la internacionalización para las instituciones (p. 54). También – y es un tema que se trata en la charla con algunos de los expertos entrevistados – el documento de la CRES (2008) recomienda a los gobiernos, un concepto propio de Latinoamérica que es la **Internacionalización Solidaria**, la cual se basa en “los lazos que se generan en la búsqueda de beneficios mutuos y de co-construcción de conocimiento” (Oregioni, 2017, p. 117).

Por otro lado, de la Declaración de la última Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (la tercera, celebrada en Córdoba, Argentina) del año 2018, se pueden destacar algunos elementos, como: La internacionalización debe ser una cooperación interinstitucional, **“basada en una relación solidaria entre iguales”**, volviendo (al igual que la de 2008) a dar énfasis a las relaciones Sur-Sur y a la integración regional; Debe promover un diálogo intercultural donde se respete la idiosincrasia y las identidades de los países, además de fomentar las redes interuniversitarias, colaboración con pares académicos en la región y el mundo, etc.; Debe ser una herramienta que ayuda a “la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial”, todos elementos contrarios, se remarca en la Declaración, a la “internacionalización mercantilista” (CRES, 2018, p. 14). Para cumplir con esos objetivos, el documento explica que es necesario contar con “estrategias sistémicas, integrales, comprehensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional”, además de políticas públicas que ayuden a la internacionalización (CRES, 2018, p. 14). 12 puntos son presentados también en la Declaración. Por ejemplo, el Punto (11), indica que se hace

necesario que se aumente a nivel intrarregional la movilidad estudiantil, pero, a través de iniciativas que sean inclusivas y con “esquemas de financiamiento que alcancen a todos los países de la región, posibilitando la incorporación de aquellos estudiantes desfavorecidos” (CRES, 2018, p. 16). También, se considera importante mencionar el Plan de Acción 2018-2028 que surge de la CRES del año 2018, donde el lineamiento 4 (Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe) presenta 8 objetivos a alcanzar: 1) “Fomentar la incorporación de la dimensión internacional en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe”; 2) “Impulsar y favorecer la cooperación académica internacional y la integración de América Latina y el Caribe”; 3) “Consolidar la integración regional académica de América Latina y del Caribe”; 4) “Fortalecer los espacios y redes de integración regional y cooperación Sur – Sur existentes que nucleen a instituciones de diferentes países y promueven programas de carácter regional”; 5) “Integrar y fortalecer la dimensión internacional como política transversal de las políticas institucionales de las IES de la región para afianzar la integración regional”; 6) “Incorporar la dimensión internacional en la formación docente a fin de impulsar dinámicas educativas pertinentes que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global”; 7) “Propiciar la incorporación de la dimensión internacional en los programas de postgrado y de fomento a la investigación para la formación de investigadores de las IES de ALC”; 8) “Fomentar el estudio de idiomas extranjeros en los estudiantes y académicos de ALC mediante políticas públicas e institucionales” (CRES, 2018, p. 56 – 64). Vale aclarar que, para cada objetivo, el documento presenta metas, plazos (algunas metas son al 2028 y otras apuntan a tiempos más cortos) y estrategias.

Relacionado con lo expresado, Perrotta (2019) realiza un balance entre la CRES del año 2008 y el camino de 10 años hacia la CRES del 2018, afirmando la autora que: “... la internacionalización de la educación superior en la región en estos diez años pasó tanto por la conformación de un paradigma latinoamericanista (de corte garantista y solidario) como por la capilarización del paradigma hegemónico (o fenicio)” (p. 169). Según ella, en el primer paradigma la internacionalización “no es un fin en sí mismo”, es en realidad

un medio que permite lograr otros objetivos como, por ejemplo, que el derecho a la universidad se amplie y democratice, y en cambio, el segundo, está más basado en un “modelo mainstream” – dominante – orientado a la “acumulación capitalista”, con una economía cuyas características terminan legitimando “la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento” (p. 169). Es interesante, el planteo que realiza la autora, sobre el hecho de que la internacionalización de las universidades en Latinoamérica, por hechos históricos regionales que destaca (por ejemplo, los que terminaron llevando a la región al **movimiento reformista de Córdoba de 1918**, y otros que se fueron dando durante el siglo pasado y en la primera década del siglo XXI), debe cuestionar el “proceso mainstream”. En palabras de Perrotta (2019), el proyecto de internacionalización en las universidades de Latinoamérica, profundizó en la cooperación Sur-Sur, y buscó cimentarse en la búsqueda de “sinergias y complementariedades”, bajo un esquema de “solidaridades cruzadas” (p. 173). Sin embargo, el actual escenario, destaca la investigadora, es complejo, se ha dado un aumento de los “gobiernos neoliberales y conservadores” y una caída de los “gobiernos progresistas”, por lo que el “proyecto mainstream” se impone, dejando poco espacio para que los dos proyectos convivan (p. 174). Expresa: “el proyecto de internacionalización de las corporaciones es uno llave en mano para un modelo de universidad que también se concibe como una corporación transnacional más” (p. 174). En definitiva, “en las universidades latinoamericanas se identifican tensiones entre dinámicas de internacionalización hegemónicas y no-hegemónicas” (Oregioni y Piñero, 2017, como se citó en Oregioni, 2021, p. 1). Estas últimas, como se dijo, “se sostienen a partir de lazos de cooperación sur-sur de carácter endógeno y solidario” (Oregioni, 2021, p. 2).

Reforma de Córdoba de 1918: La misma, de acuerdo con Tünnermann Bernheim (2008), fue iniciada por la movilización de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en 1918, convirtiéndose en el algo que se extendió por todo el continente latinoamericano, donde se buscaba promover una profunda reforma en las universidades de la región, por el hecho de que todavía “... sobrevivían resabios

coloniales incrustados en el modelo francés o napoleónico, que las nacientes repúblicas hispanoamericanas adoptaron al momento de producirse la Independencia” (p. 16). De acuerdo con el autor una “clase media emergente” fue protagonista, buscando el obtener un acceso a la universidad que en ese momento estaba bajo control de “la vieja oligarquía terrateniente y el clero”, lo que posibilitaría desde la óptica de estos estudiantes utilizar a la universidad como un “canal” para “permitir su ascenso político y social” (p. 17). Un elemento que pertenece a la Reforma de Córdoba de 1918, es el “Manifiesto Liminar”, publicado el 21 de junio de 1918 en la Gaceta Universitaria (Pittelli y Hermo, 2010). Sostiene Carli (2008) que el mismo tuvo como autor a Deodoro Roca, convirtiéndose en una publicación que circulo por toda la región mostrando una crítica a la universidad a través de un diagnóstico y de las propias reivindicaciones del movimiento, quedando ya claro desde el título “la aspiración latinoamericanista del sujeto de la enunciación” (Carli, 2008, p. 37). Del propio Manifiesto Liminar citamos el título: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América” (UNSL, 2018, sección “título”). En palabras de Arlotti (2018) el Manifiesto Liminar “proclama la democracia universitaria”, lo que, según el autor, se basa en principios filosóficos, como la “igualdad y respeto mutuo entre autoridades, docentes y estudiantes”, en un ambiente – citando el autor una frase del Manifiesto – donde “Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales” (p. 53). Algunos principios como la autonomía universitaria en las universidades latinoamericanas, la elección de los líderes de las universidades desde la academia, el cogobierno universitario (con representantes de 3 claustros: docentes, graduados y estudiantes), los concursos docentes, la asistencia libre, la función social de las instituciones, la libertad de cátedra, entre otros, surgen de la reforma (Arlotti, 2018; Carli, 2008; Tünnermann Bernheim, 2008).

Internacionalización Solidaria versus la Internacionalización Hegemónica: La Internacionalización Solidaria, fue de acuerdo con Fernández Lamarra et al. (2018) – uno de los principales lineamientos que surgieron de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe) del año 2008, destacándose lo importante que es promoverla en la región a través del “fortalecimiento de programas

para la cooperación y la integración regional, y a través de alianzas interinstitucionales” (p. 235). Del Valle y Perrotta (2023) en alusión a Perrotta (2011, 2012a, 2016a), presentan la Internacionalización Solidaria, como algo contrapuesto a la Internacionalización Fenicia o Hegemónica, la cual, esta última, ellos describen como aquella que “promueve la comodificación (en el sentido de que tiene un tratamiento de commodity, en tanto bien transable en un mercado internacional) de la educación y la privatización del conocimiento público y fomenta la constitución de un creciente capitalismo académico” (Slaughter y Rhoades, 2004, como se citó en Del Valle y Perrotta, 2023, p. 52). Este paradigma presenta riesgos inherentes a su concepción, como: una educación superior que no permita igualar oportunidades, predominio de programas de “fácil comercialización” sobre todo en administración/negocios a nivel de posgrado, enorme presencia de empresas que se orientan al mercado descuidando la calidad (Altbach y Teichler, 2001, como se citó en Del Valle y Perrotta, 2023, p. 53). La Tabla 8 sintetiza la diferencia entre estos dos tipos de IES:

Tabla 8: Internacionalización Fenicia versus Internacionalización Solidaria

Internacionalización Fenicia	Internacionalización Solidaria
La educación superior es una mercancía.	La educación superior es un bien público.
Se orienta al mercado de manera heterónoma.	Se orienta hacia la resolución de problemas del desarrollo desde su autonomía.
La agenda de investigación se orienta a las agendas centrales, cientificista.	La investigación se vincula con el desarrollo local – nacional – regional en un contexto periférico, politizada.
Asimétrica, prioriza relaciones Norte – Sur. No se busca la reducción de las mismas.	Simétrica, prioriza relaciones Sur – Sur. Intenta reducir las asimetrías que surjan.
Se rige por un criterio de relaciones jerárquicas. Las decisiones se alcanzan por imposición del socio con mayores capacidades.	Se rige por un criterio horizontal de relacionamiento. Las decisiones se alcanzan a partir del diálogo entre los socios. Reciprocidad.
Fuga de cerebros.	Recuperación de cerebros.
Los currículos tienden a la convergencia en estándares internacionales.	Los currículos mantienen la relación con el entorno local-regional y se busca la complementariedad entre las propuestas.
Se impone el inglés como lengua franca.	Se intenta mantener la comunicación desde las diferentes lenguas.
La calidad se evalúa por la producción de los docentes e investigadores y los índices de citación de sus trabajos.	La calidad se entiende de manera integral, sin escindir las distintas actividades de los actores (docencia, investigación, extensión) y se prioriza la vinculación con otros actores y el contexto local.
Promueven un modelo de universidad: “universidades de clase mundial”, “modelo global emergente”.	Es constitutiva de un modelo de universidad integral con un compromiso social inherente y en articulación con actores universitarios y pluriversitarios.

Fuente: (Perrotta, 2016a, pp. 52-53, como se citó en Del Valle y Perrotta, 2023, p. 63)

1.5.4 Expertos entrevistados: Política/CRES de 2018/Lucha contrahegemónica

En la entrevista a una experta mexicana/francesa, Jocelyne Gacel-Ávila, se vislumbró que existe cierto rechazo a la Internacionalización de la Educación Superior (IES) en la Argentina, conclusión que se dio a partir de su experiencia en la “Conferencia Regional de Educación Superior” (CRES) del 2018 en Córdoba, Argentina (ya explicada en la sección anterior). Esos comentarios, se contrastaron con la opinión de otros expertos, debido a que es un tema que impacta directamente en la IES en Argentina. Para comprender el caso de la CRES 2018 como catalizador de un interesante debate de ideas entre lo que puede ser una internacionalización más latinoamericanista versus una más hegemónica, se presenta la experiencia de Jocelyne Gacel-Ávila, invitada a ese evento con el objetivo de dar una charla:

Yo tuve una experiencia sumamente negativa en la conferencia regional de la UNESCO, que tuvo lugar en Córdoba. La IESALC¹³ me nombró coordinadora del eje internacionalización en la conferencia regional, entonces hicimos una publicación y yo había invitado a varios expertos y todos fuimos a Córdoba. Iba a haber seminarios abiertos para los estudiantes y los académicos, para debatir los textos que habíamos escrito. Se convirtió en una cosa política espantosa. Jamás había visto eso en mi vida. Hay una sobrepolitización de las universidades públicas argentinas muy nociva, porque no te escuchaban... Estábamos en un anfiteatro y había personas arriba, otros en el medio, colocados estratégicamente para boicotear tu reunión, porque para ellos la internacionalización es la globalización, es el neocapitalismo. (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Según la experta, hubo una oposición muy fuerte a su presentación, debido a que la IES es vista por determinadas personas que asistieron a ese evento, como globalización, neocapitalismo. De acuerdo con ella, le hablaban sobre la integración latinoamericana muy efusivamente, algo que en su opinión es erróneo, porque la misma existe solo en lo discursivo, además de que los programas intrarregionales, afirma, deberían ser una forma más y no única de las estrategias de IES:

Confunden todo, y claro, en la Universidad de Córdoba me decían: "es que la integración latinoamericana...". Y yo les decía, que primero, eso es un falso discurso, ya que la integración latinoamericana es un discurso, no existe... Y luego, los programas intrarregionales son una

¹³ Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

estrategia más de una estrategia de internacionalización, no puede ser la única, la internacionalización tiene diferentes estrategias, una de ellas es la intrarregional. Pero, decir que nada más vamos a hacer intrarregional, pues no... (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

El tema de la integración latinoamericana será clave en los argumentos que defienden la crítica académica que se le hizo a Gacel-Ávila, sobre todo en la postura de la experta argentina Daniela Perrotta, quien ve a esta como importante en los procesos de internacionalización. Agrega Gacel-Ávila:

... Los que no me dejaban hablar eran estudiantes... Hay una sobrepolitización de izquierda en la universidad pública argentina, pero, en el mal sentido. Yo conocí todos estos movimientos en los años 70s en Francia, pero desde entonces ya maduramos... Y a nivel de autoridades creo que también está politizado, no es tan obvio, pero creo que sí, y se entiende, porque si no tendrían crítica de parte de los estudiantes, por demagogia, ellos van a adoptar el mismo discurso... No entienden, la Internacionalización, justamente, es un movimiento anti globalización. Porque la globalización es poner a todo el mundo semejante, la Internacionalización no, es diálogo inter las naciones, es decir, yo valoro lo tuyo y tu valoras lo mío. (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Didou-Aupetit, también recordó ese evento y marca un concepto sobre el cual se hablará más adelante dado su importancia, llamado Internacionalización Solidaria:

Estuve en Córdoba, cuando se hizo la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) en 2018, y hubo un debate muy, muy fuerte, entre quienes estaban abogando por una internacionalización más solidaria y los que lo hacían por otra más centrada en la calidad, pero también en ciertos procesos mercantiles... En varios países, pero principalmente en Argentina y Brasil, hay mucha crítica sobre todas las formas de la internacionalización al considerarlas que están dentro de una estrategia neoliberal, y yo creo que es un poco excesiva la crítica, pero no se puede descartar. (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

Como menciona Didou-Aupetit, se trata de un debate fuerte, entre personas que ven la IES de una manera diferente. Con el objetivo de entender más sobre lo que sucedió en la CRES, pero, principalmente, sobre el tema de la Integración Regional y la Internacionalización Solidaria, se entrevistó – como ya se mencionó - a Daniela Perrotta (estuvo en la CRES y también tuvo una crítica académica negativa a la visión de Gacel-Ávila sobre la IES). La pregunta a Perrotta fue que contara qué pasó en la CRES de 2018: De acuerdo con la experta, la principal crítica se dio porque la presentación de Gacel-Ávila se entendía como que estaba representando a toda Latinoamérica sin tener en

cuenta los procesos de la región, no los defendió ni consideró otros actores con un pensamiento diferente al suyo en el trabajo que estaba presentando. Otros elementos: La CRES de 2018, explica, estuvo atravesada por los cambios que sufrió IESALC a nivel latinoamericano, diferentes pujas de poder al interior de UNESCO, y esos cambios que se estaban dando, quedaron plasmados en las personas con quien Gacel-Ávila elaboró el trabajo que estaban presentando. Es decir, para Perrotta, la última CRES estuvo totalmente vedada, justo, dice, en el campo de la Internacionalización donde ha habido una participación masiva y muy democrática, quedando afuera actores como rectores, representantes de ORI, representantes de los gobiernos, etc.; También, “presentaron un escrito ya elaborado, alejado de lo que realmente pasaba y sin espacio de participación”, que mostraba, indica, “llave en mano un modelo” posicionado en una de las visiones de la IES (se ve más adelante), donde hubo, además, una ausencia de cuestiones que se daban como saldadas en la región, como “el derecho a la educación superior como bien público y social y como deber de los Estados garantizarlo”, ya que por más que se diga que la educación es un derecho, hay que decir que el Estado tiene el rol de hacerlo cumplir (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023). En definitiva, hubo, señala, un desconocimiento sobre el hecho la trayectoria de movilización política y de pensamiento respecto de determinadas cuestiones que posee la región. Con respecto a las dos visiones sobre IES, Perrotta afirma estar en un paradigma latinoamericanista de corte garantista y solidario, mientras que, en referencia a la experta de México, sostiene que está más inclinada hacia uno hegemónico o fenicio. En ese sentido, para Perrotta la forma de construir la internacionalización es a partir de la integración regional, considerando que las miradas son distintas y a su vez permite reducir las asimetrías existentes con el Norte, sin que eso implique el no interactuar con el mismo.

La forma de construir una estrategia autonómica de internacionalización para la región latinoamericana fue a partir de la integración regional. Como círculos concéntricos, integración regional, después pensarlo Sur-Sur, sin que eso signifique eliminar al Norte, sino que buscando que esos vínculos sean más cooperativos desde un punto de vista de reducción de asimetrías, porque si no, queda reducido a que a Latinoamérica no le interesa interactuar con Estados Unidos, no, no... no tiene que ver con eso, porque si no, empezamos con el Norte geográfico y demás. Y desde allí se construye, desde esa mirada sobre la integración regional, porque la integración regional también estuvo en juego en estos años. Yo no lo puedo desanclar, desde mi

esquema de pensamiento, a esta mirada latinoamericanista respecto de lo que la región es para Latinoamérica y como Latinoamérica se reafirma como región que tiene capacidad de agencia a partir de procesos de unidad. Entonces, desde allí viene esta divisoria de aguas entre lo solidario y lo fenicio, porque también los procesos de construcción de región, no solo desde la Universidad, sino desde el conocimiento incluso, pero, también, qué se yo, en la agricultura familiar, desde las migraciones, etc., estuvo en juego. (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023)

La experta, da el ejemplo de las migraciones, donde Latinoamérica se posiciona con una visión un poco más orientada a los derechos que otras regiones, cosa que para ella también sucede “en la construcción de un paradigma de internacionalización como horizonte”, sin que eso signifique que se pueda alcanzar plenamente (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023).

Por ejemplo, cuando se crea el Mercosur, pleno proceso de globalización de los 90, mediados de los 90, son las propias universidades las que dicen "bueno che, acá ponemos un freno", se crea, por ejemplo, el Grupo Montevideo en el Cono Sur, pero, también se crea la Red de Macro Universidades, digo, ahí empiezan las universidades - también podemos discutir qué universidades son - a generar esta idea de "bueno, desde la unidad hacemos una contención a procesos de capitalismo cognitivo, globalización neoliberal en el campo de la educación, etc., nosotros, y generamos una propuesta". Con las luces y sombras que tiene esto y con las contradicciones que tiene eso. Digo, yo soy de la Universidad de Buenos Aires y mientras estamos en Grupo Montevideo también hay un montón de plata para que nosotros podamos hacer cosas y que los rankings ¡estallen!, y lo digo en mi propia casa. (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023)

Por otro lado, también tiene que ver con la propuesta de algo diferente desde la región:

... A ver, desde el Mercosur nunca se iba a poder generar un Proceso de Bolonia 2, primero, porque no hay recursos y, segundo, porque tampoco hay intención de que eso suceda porque hay una movilización muy grande de los actores universitarios, que quizás - como siempre digo en los artículos - es muy argentino, argentino-uruguayo se podría decir, por lo que implica la autonomía universitaria para nosotros. Nosotros, como Argentina y Uruguay, podemos comprender cómo a nivel de las políticas públicas hay algo que se defiende mucho, que es la no intromisión del mercado en las instituciones universitarias, del mercado y del poder político, por más que nuestras universidades sean realmente politizadas, si vas a Estados Unidos ninguna se va a expedir sobre la elección presidencial, nosotros sí nos podemos expedir sobre una elección presidencial y eso también es nuestra autonomía... (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023)

El tema de la autonomía universitaria es importante, de hecho, Perrotta menciona a Daniel Schugurensky, quien desarrolló un modelo esquemático de una universidad autónoma y una heterónoma. Schugurensky (2010), por ejemplo, afirma que las universidades se están volviendo más heterónomas, lo que significa para él, “más

susceptibles a las imposiciones de poderes externos”, lo que causa, afirma, que estén “perdiendo la capacidad (a veces incluso la voluntad) de promover el bien común y de perseguir la búsqueda de la verdad de manera autónoma” (p. 68). Por lo tanto, en un entorno que es impulsado por el propio mercado, son despreciados como ideales el “conocimiento no mercantilizado” y el “servicio público”, los cuales quedaron hace mucho en el pasado (Giroux y Giroux, 2004, como se citó en Schugurensky, 2010, p. 68). De manera de entender un poco más acerca de las diferencias entre estos dos paradigmas, se le preguntó a Perrotta qué es la Internacionalización Solidaria:

La Internacionalización Solidaria, lo que recoge, es esa herencia o identidad del movimiento universitario de nuestra región, que viene sedimentado desde la reforma (Córdoba 1918) y que ha tenido diferentes hitos, digo, en Argentina incluimos la gratuidad, pero podemos no incluirlo pensando en la región. Y, está pensada en la posibilidad de construir relaciones cooperativas solidarias que buscan reducir las asimetrías entre las instituciones y los actores y las actrices participantes, sin tener al mercado o al lucro como fin en sí mismo, sino que es solidaria por el tipo de experiencias que se generan entre los actores y porque lo que está presente en última instancia es el derecho a la educación superior, el derecho de la Universidad y que la calidad universitaria incluye la democratización del conocimiento, el derecho de la Universidad y en esa democratización este tipo de prácticas. Y, también, hay que pensar que la idea de solidaria, tiene que ver con encontrar una categoría que le dio identidad a un movimiento político, movimiento que sigue estando, que tiene muchas tensiones y que quizás ya se está reconfigurando de solidaria a inclusiva. Hoy en los actores y actrices lo que vas a ver es esta recuperación de la internacionalización oriental, integración regional, latinoamericanista, solidaria, pero el término más atrapa-todo hoy en este contexto, es la idea de inclusivo, no de integral, porque integral puede ser por un lado o para el otro, pero sí, la idea de inclusión. ¿Por qué? Porque sobre todo para algunos países de América latina, la democratización, la inclusión, la mejora en procesos de calidad, tienen que ver con el derecho a la educación, empezando del sistema argentino, que es el más masivo de todos, bueno, y el de Uruguay. Nosotros, a diferencia de Uruguay, tenemos algunos problemas de graduación, por eso la idea de inclusión hace más eco, tiene que ver con nuestra cultura académica. (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023)

Como se aprecia en la conceptualización que hace Perrotta, la Internacionalización Solidaria se acopla a un movimiento universitario regional, que comienza con la Reforma de Córdoba de 1918, y que busca una cooperación que reduzca asimetrías y que tenga al acceso a la educación como un derecho fundamental, por lo cual, hay un cambio hacia Internacionalización Inclusiva, donde el lucro no sea el eje. Por lo tanto, otra crítica que Perrotta hace a posturas como la de Gacel-Ávila, es el no comprender la cultura académica de los países de la región. Justamente, Perrotta explica que para entender qué es lo que pasó a nivel de políticas regionales de educación superior, ella desarrolló un modelo en su tesis doctoral:

Bueno, en mi tesis doctoral - que lo sigo replicando porque el modelo me sigue funcionando - **hay 3 elementos** para entender qué es lo que pasó en la región a la hora de pensar desde políticas públicas regionales para la educación superior hasta entender en Argentina cómo funciona la internacionalización, que es el esquema de entender las asimetrías. **Asimetrías estructurales**, de la talla de los sistemas, del tamaño de la infraestructura, los fondos disponibles, todo lo que tiene que ver con lo que yo diría los fierros. No sé, Argentina tiene tantas instituciones con tanta plata, Brasil tiene tantas con tanta plata, y, eso lo cruzas con las **asimetrías regulatorias o de políticas**. Brasil puede tener todos estos fondos, pero, también, no hay acceso irrestricto (a la universidad), tiene política de cuotas... digo, ahí vas matizando. Y el último componente son las **disímiles culturas académicas en los países** y cómo la divisoria de agua está colocada en concebir la Universidad como un derecho o no. Y ahí es donde se termina de concebir. En la medida que vos entendés a la Universidad como derecho, ya desde ahí es tributario pensar si es inclusiva, si es democrática, si es solidaria y hacia dónde está, y, como todo, es la construcción de narrativas, después que esas narrativas se terminen de plasmar en políticas 100% eficaces, eficientes, es otro tema, pero opera en el orden de la construcción de esas alternativas, porque la Universidad es eso, construcción de futuro, tiene un poder performativo a la hora de pensar la sociedad que queremos, el Mundo que queremos, etc. (Daniela Perrotta, comunicación personal, 10 de febrero de 2023)

De acuerdo con Perrotta, hay actores que no comprenden la región, dando el ejemplo de Uruguay donde la autonomía universitaria es fuerte, la Constitución del país le permite tener sus propias normas y leyes orgánicas, o el caso de Brasil que debe entenderse en línea con el proceso de independencia que tuvo el país. El no analizar ese tipo de cosas, dice, “nos deja huecos a la hora de entender la región”. Todos esos aspectos son sustantivos para ella, aunque piensa que es verdad el hecho de que la Internacionalización Solidaria no está tan enunciada, porque la tendencia actual hacia el concepto de Internacionalización Inclusiva.

¿En qué está la Internacionalización Solidaria? – Este concepto ha perdido peso a nivel regional desde el punto de vista de Sylvie Didou-Aupetit, aunque en determinados ámbitos se sigue promoviendo, al igual que también se han ido posicionando también aspectos como el neocolonialismo que sirven de base para una crítica al modelo Sur-Norte:

La Internacionalización Solidaria fue un concepto que tuvo mucho éxito, pero, que ya perdió relevancia en los últimos años, en la Conferencia Regional de Educación Superior que tuvo lugar en Cartagena de Indias en 2008. Fue muy impulsada principalmente por los brasileños. Hubo varios brasileños, por ejemplo, a cargo del IESALC, y ellos fueron muy enfáticos en que había que impulsar a la vez que una internacionalización del tipo Norte-Sur, una internacionalización de proximidad y dentro de ciertas áreas geo-culturales que tenían como una matriz común... Se dio al principio de los 2000 y durante todo el 2000... O sea, recupera la dimensión latinoamericana de una internacionalización más solidaria y más vinculada con los intereses mutuos de las

universidades participantes. Y esa estaba contrastada con una internacionalización de tipo Sur-Norte, entre países de distinto desarrollo. Luego, empezó a difundirse, pero muy rápidamente, la idea del neocolonialismo en América Latina y esto fue la base de la actual crítica al modelo Sur-Norte de cooperación que sigue siendo dominante... Gente cercana a esa corriente crítica del neocolonialismo y demás, se agrupan mucho, en la CLACSO, por ejemplo. Porque ellos en cierta forma, retoman la idea de la Internacionalización Solidaria para criticar los fenómenos, digamos, los costos, las perspectivas, de la internacionalización neocolonial... (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

Con respecto a la Internacionalización Solidaria, a Pablo Beneitone le parece interesante el “posicionamiento contra hegemónico, la descolonización de la internacionalización, la desoccidentalización”, de hecho, él explica que no es algo tan novedoso, Hans de Wit y Jane Knight, también hablan de la desoccidentalización. Sin embargo, Beneitone se pregunta si la matriz de la universidad argentina, que es totalmente europea, está preparada para esa discusión, a lo que suma que los procesos regionales nunca terminan de establecerse. Él entiende que:

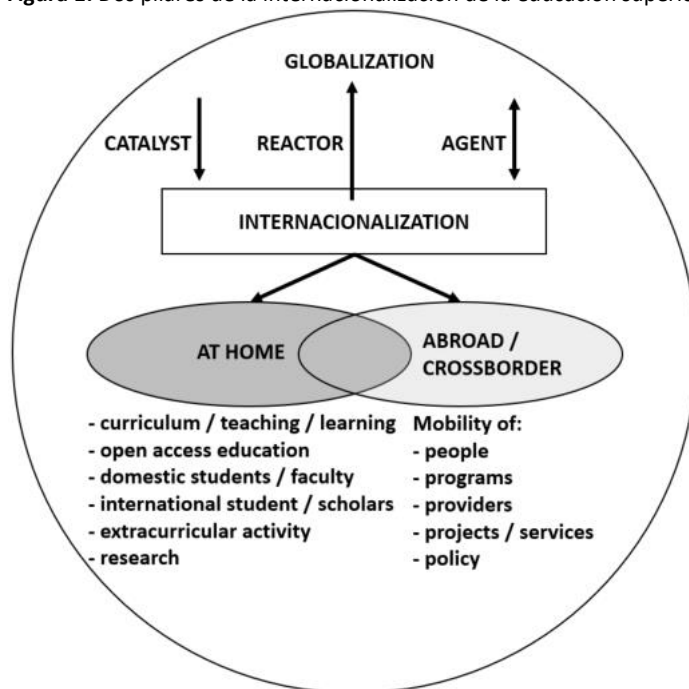
... hay que ver si la matriz de nuestra Universidad, que es totalmente europea, está preparada también para esa discusión, ¿no? Digo, hay una matriz de cómo fue concebida la Universidad, que es una Universidad Europea, entonces, eso nos lleva a esto, ¿no?, a reproducir un pensamiento en todo sentido.... la internacionalización también sigue la misma tendencia que la educación o que estas matrices históricas, entonces ha sido concebida en esto, en mirar de una relación Norte-Sur que, a su vez, respondía a la propia característica de casa matriz y de colonia. Entonces, a ver, en esto me parece que esa idea de pensarlo solidario o no pensarlo en una internacionalización sino una regionalización que es parte también de lo que plantea Daniela Perrotta, me parece que es interesante, lo que pasa que bueno, no colabora, insisto, la matriz histórica de la Universidad Argentina, no colabora el escenario político regional, donde siempre esta cuestión de pensarse en términos regionales parece que nunca termina de cuadrar, nunca termina de cerrar, son miles de mecanismos que se solapan de cooperación y de integración, etc., es un cocoliche total, entonces siempre termina primando, termina ganando, la relación esa Norte-Sur porque la Sur-Sur no funciona. A mí me parece que es una alternativa interesante. Yo creo que las universidades, sobre todo las que - para el caso de Argentina - se corren un poco de esa matriz porque son universidades más nuevas, están un poco más libres como para pensarse en esta relación más solidaria en lo que tiene que ver con la internacionalización y más de Sur-Sur, porque no reproducen tanto ese patrón histórico con el que fueron creadas. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

CAPÍTULO 2 – EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA E INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

2.1 Dos tipos de Internacionalización (Transfronteriza/en Casa)

Knight (2012a) describe dos pilares - ver Figura 1 - de la Internacionalización de la Educación Superior, los cuales considera que están vinculados y son interdependientes: Internacionalización en Casa (Internationalization at Home) y Educación Transfronteriza (Crossborder Education). Como expresa de Wit (2011), ambos componentes (en Casa y Transfronteriza) “no deben considerarse mutuamente excluyentes”, más bien, dice, deben estar “entrelazados dentro de políticas y programas” (p. 244). Knight (2012) da el ejemplo de la movilidad internacional de estudiantes, la cual a pesar de ser una acción de Educación Transfronteriza posee lazos estrechos con algunas de las actividades de la Internacionalización en Casa: “La educación transfronteriza tiene implicaciones significativas para la internacionalización basada en campus y viceversa” (Knight, 2012a, p. 22).

Figura 1: Dos pilares de la internacionalización de la educación superior



Fuente: Knight (2012a, p. 22)

2.2 Educación Transfronteriza

2.2.1 Introducción al concepto de Educación Transfronteriza

Knight (2012a) define la educación transfronteriza como “el movimiento de personas, programas, proveedores, políticas, conocimientos, ideas, proyectos y servicios a través de las fronteras nacionales” (p. 23). Dicho de otra manera:

Todos los tipos de programas de estudio de educación superior, o conjuntos de cursos de estudio, o servicios educativos (incluidos los de educación a distancia) en los que los estudiantes se encuentran en un país diferente de aquel en el que tiene su sede la institución que los otorga. Dichos programas pueden pertenecer al sistema educativo de un Estado diferente del Estado en el que opera, o pueden operar independientemente de cualquier sistema nacional. (Council of Europe and UNESCO, 2000, como se citó en Hussain, 2007, p. 164)

La educación transfronteriza o educación transnacional¹⁴ es en definitiva el movimiento de la educación, la cual sale de las “fronteras jurisdiccionales o geográficas nacionales”, siendo un término que comenzó a utilizarse en países como Australia - uno de los primeros - justamente por la necesidad que ese país tenía de “... diferenciar entre el reclutamiento de estudiantes internacionales en campus australianos y aquellos que estudiaban títulos australianos en el extranjero” (Knight, 2006, p. 355). De acuerdo con Knight (2012b, pp. 12 - 13) la educación transfronteriza (crossborder education) viene siguiendo dos tendencias: 1) Hay un cambio vertical de arriba hacia abajo, yendo de la movilidad de estudiantes a la de programas y proveedores, sobre todo, dice, por el interés que despierta el ofrecer programas a los estudiantes en su propio país de origen, independientemente de que también hay cada vez más estudiantes móviles; 2) La autora ve una tendencia de izquierda a derecha, que se mueve desde la cooperación

¹⁴ Nota: Hay un vínculo, en general, entre la IES y los negocios. Explicaban Altbach y de Wit (2020, párr. 5) que “la educación internacional es una industria global que representa ganancias de casi 300.000 millones de dólares”. En ese sentido, Healey (2008), por ejemplo, estableció un paralelismo entre la IES y el mundo de los negocios utilizando el Modelo de Internacionalización de Uppsala: Al igual que pasa en las empresas, la IES comprende una secuencia incremental de 4 pasos: “1. exportar; 2. concesión de licencias de producción; 3. empresas conjuntas (joint ventures); 4. empresas únicas” (p. 335). Si bien Healey (2008) desarrolla todos los puntos, solo tomamos (en esta tesis) a modo de ejemplo el primero: En su opinión las universidades exportan sus servicios educativos a estudiantes extranjeros que se inscriben en sus campus de origen, como así también exportando educación superior virtual (a distancia y on-line).

para el desarrollo al comercio competitivo. En la Tabla 9 se exponen esas fuerzas descritas por la autora. Nota: En el tema de la educación transfronteriza, como se discutirá, el componente comercial entra mucho más en juego que en lo que respecta a la internacionalización en casa/currículo. La educación transfronteriza, como explican Jones y de Wit (2014), “es alabada por sus beneficios financieros institucionales más que por su potencial transformador para los estudiantes y el profesorado” (p. 28).

Tabla 9: Tipos de estrategias de la internacionalización en el extranjero (transfronteriza)

Categoría	Formas y Condiciones de Movilidad		
	Desarrollo Cooperación	Educacional Vínculos	Comercial Comercio
<u>Movimiento de personas</u>			
Estudiantes		Semestre/año en el extranjero	
Profesores/scholars		Grados completos	
Investigadores		Trabajo de campo/investigación	
Expertos/consultores		Pasantías Sabáticos Consultoría	
<u>Programas</u>			
Curso, program sub-degree, grado, postgrado		Programas de hermanamiento (Twinning)	
		Franquicia	
		Articulación / Validación	
		Titulación conjunta/doble En línea/distancia	
<u>Proveedores</u>			
Instituciones		Campus filial (Branch Campus)	
Organizaciones		Universidad virtual	
Compañías		Fusión / Adquisición - De otros centros.	
		Instituciones Independientes	
<u>Proyectos</u>			
Proyectos académicos		Investigación	
Servicios		Currículo	
		Creación de capacidad	
		Servicios educativos	
<u>Políticas</u>			
Académica		Garantía de calidad	
Gestión (Management)		Niveles de titulación (Degree Levels)	
Institucional y Nacional		Acumulación y transferencia de créditos	
		Movilidad académica	

Fuente: Adaptación al castellano de Tabla presente en Knight (2012b, p. 13)

Asimismo, la Tabla 9 muestra los tipos de programas dentro de la educación transfronteriza. En la tesis no se explicarán todos los componentes, debido a que el foco está en la movilidad de estudiantes. Sin embargo, a modo de ejemplo, se desarrollan los conceptos de movilidad de proveedores y programas.

Movilidad de Proveedores – Existen diferentes acciones. Algunos ejemplos son: 1) *Los Campus Filial (Branch Campus)*, que básicamente se tratan de instalaciones educativas, donde al menos una parte es propiedad de una institución extranjera, donde la operación en el país de destino como las titulaciones se dan bajo el nombre de esa institución (Wilkins y Huisman, 2012). Por ejemplo, en Argentina, opera la Universidad de Bolonia en Buenos Aires, la cual es italiana y opera en el país desde el año 1998 (Knight, 2020). Un análisis, justamente que realiza Knight (2020) arroja que en la región solo Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua y Panamá poseen este tipo de campus. El hecho de la poca presencia, puede deberse, en palabras de Didou Aupetit (2017) “a legislaciones restrictivas adoptadas por varios gobiernos (Chile o Brasil) y a los requerimientos exigidos para otorgarles la habilitación” (p. 72). De todas formas, para la autora es difícil saber realmente cuántos campus filiales existen en la región, porque muchas veces la instalación se hace a través de la compra de universidades privadas por parte de grupos corporativos, a lo que se suma que la información de las inversiones extranjeras es confidencial; 2) *Las Instituciones Independientes*, donde básicamente, como desarrolla Knight (2006), un proveedor extranjero A establece una institución de educación superior en el país B, independiente, con el objetivo de dar cursos, programas y reconocimientos. El proveedor puede ser, señala la autora, una empresa comercial, una universidad o una alianza/red; 3) *La Adquisición/fusión*, donde el proveedor que está en el extranjero, compra ya sea una parte o la totalidad de la institución de educación superior local en otro país (Knight, 2006).

Movilidad de Programas –Algunos ejemplos: *Los Programas de franquicia* (Franchise programs), donde la institución de educación superior en el extranjero “... es el principal responsable del diseño, la impartición y la garantía de calidad externa de los programas académicos ofrecidos en el país de acogida. La titulación es concedida por la IES de origen” (Knight, 2020, p. 186); *Los Programas de asociación* (Partnership programs), que se tratan del establecimiento de programas académicos que son diseñados e impartidos entre los socios de forma conjunta (pueden ser en un país o más), pudiendo existir

titulaciones conjuntas, individuales o múltiples (Knight, 2020). Cabe destacar, que los programas de asociación son los que se vienen desarrollando de manera más veloz, como es el caso de los programas de hermanamiento (Twinning programs) que existen hace más de 20 años (Knight y Liu, 2019). A continuación, se profundiza en estos y en los de titulación conjunta, doble titulación, etc.:

En los *Programas de Hermanamiento*, el proveedor en un país de origen A, dice Knight (2006), colabora con otro proveedor en el país B, con el objetivo de: “desarrollar un sistema de articulación que permita a los estudiantes obtener créditos de cursos en el país B y/o en el país de origen A”, entendiéndose que el que otorga el título es el proveedor en el país A (p. 383). Por otro lado, están los *Programas de grados conjuntos y doble titulación* (joint degree programs; dual degree program) – Seguidamente, los más comunes:

- Programas de titulación conjunta - “Un programa de titulación conjunta otorga un título conjunto al completar los requisitos del programa de colaboración establecidos por las instituciones asociadas” (Knight, 2008, como se citó en Knight, 2011, p. 300). Nótese que se otorga solo un título. Ejemplo de beneficio: Si se tienen dos universidades, una en Estados Unidos y otra en China, los títulos conjuntos posibilitan a esos centros “ofrecer un programa de grado que ninguno tendría los recursos para ofrecer sin combinar experiencia e instrucción” (IU Global, 2021, como se citó en Chan, 2021, p. 90).
- Programas de titulación doble - “Un programa de doble titulación otorga dos títulos individuales de nivel equivalente al completar los requisitos del programa de colaboración establecidos por las dos instituciones asociadas” (Knight, 2008, como se citó en Knight, 2011, p. 301).
- Programas de titulación múltiple - “Un programa de titulación múltiple otorga tres o más titulaciones individuales de niveles equivalentes al completar los requisitos del programa de colaboración establecidos por las tres o más instituciones asociadas” (Knight, 2008, como se citó en Knight, 2011, p. 301).
- Programa de titulación consecutiva (consecutive degree program) - Es otro caso. Knight (2011) los define de la siguiente manera: “Un programa de titulación consecutiva otorga dos titulaciones diferentes en niveles consecutivos al completar los requisitos del programa de colaboración establecidos por las instituciones asociadas” (p. 301). De acuerdo con la autora, son programas que crecen en popularidad, donde el/la estudiante puede obtener por lo general una licenciatura/máster o máster/doctorado, cumpliendo los requisitos en cada una de las instituciones que otorgan cada nivel.

2.2.2 Movilidad Física Internacional de Estudiantes

2.2.2.1 Introducción – Historia

La educación transfronteriza involucra además de la movilidad internacional de estudiantes, la de profesores, instituciones y programas (Daniel, Kanwar y Uvalic-Trumbic, 2009, como se citó en Yung-chi Hou, 2012, p. 135), sin embargo, en esta sección y en la propia investigación se hace foco en la primera. Como introducción, se puede decir que la movilidad internacional de estudiantes ha venido creciendo como parte importante de la IES (de Wit y Altbach, 2021; Knight, 2012; como se citó en IESALC, 2022), más aún ya hace mucho es considerada “la actividad central de la internacionalización de la educación superior” (Teichler, 2017, como se citó en IESALC, 2022, p. 13). Como destaca IESALC (2022, p. 13) posiblemente la importancia que tiene la movilidad física no solo de estudiantes sino también de personal académico y administrativo, está dada porque es “la actividad internacional más visible” de la IES, o como menciona Luchilo (2006), “es la principal faceta” (p. 108).

Definición – En el contexto de esta investigación, se asume la definición de movilidad internacional de estudiantes universitarios presente en el manual metodológico sobre movilidad en el aprendizaje en educación terciaria de la European Commission (2015):

En general, se ha aceptado que el cruce físico de las fronteras nacionales entre dos sistemas de aprendizaje es un elemento clave de la movilidad del aprendizaje. Por tanto, la movilidad en el aprendizaje en la educación terciaria se ha definido como el cruce físico de las fronteras nacionales entre un país de origen y un país de destino y la participación posterior en actividades relevantes para la educación terciaria (en el país de destino). (European Commission, 2015, p. 4)

aprendizaje en la educación terciaria se ha definido como el cruce físico de las fronteras nacionales entre un país de origen y un país de destino y la participación posterior en actividades relevantes para la educación terciaria (en el país de destino). (European Commission, 2015, p. 4)

Obsérvese, que esa definición deja fuera los programas a distancia ofrecidos por instituciones en el extranjero. El manual plantea para el caso europeo 2 tipos de movilidad: Degree Mobility (implica matricularse en el país de destino en un programa); Credit Mobility (es temporal, por ejemplo, prácticas o cursos que son reconocidos como

créditos en la institución de origen). Sin embargo, Weibl (2015, como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020, p. 12) a través del aporte de King (2003) presenta un nivel más que es la “movilidad voluntaria o espontánea”, conocidos quienes la practican como “free movers” internacionales, dado que viajan por temas personales y ellos mismos hacen los arreglos necesarios. También IESALC (2022), además de las categorías citadas anteriormente, agrega los estudiantes de estancia breve, donde no hay obtención de créditos (dan el ejemplo de cursos de idiomas, proyecto de investigación en un laboratorio de una Universidad en otro país, prácticas en una empresa, etc.). Esto es resumido por Sebastián (2017) de la siguiente manera:

Complementariamente a la circulación internacional de estudiantes para la obtención de títulos de grado y posgrado, está muy generalizada la circulación temporal con múltiples objetivos: obtención de créditos en programas de otros países, estancias temporales con o sin reconocimiento académico, estancias en programas de doble titulación, cursos específicos, cursos de idiomas, estancias de investigación, prácticas empresariales y proyectos de cooperación internacional al desarrollo. (p. 127)

De acuerdo con Teichler (2023) los estudiantes internacionales de carrera completa representan la mayoría de los estudiantes internacionales, aunque también una parte importante son los que van temporalmente, es decir, un año, medio año o menos. Los primeros, según el autor (como se mencionó anteriormente), son llamados “degree mobile” o “diploma mobile”, mientras que los segundos se les conoce como “temporarily mobile”, “short-term mobile” o “credit-mobile” (p. 242). El programa ERASMUS, por ejemplo, se basa en la movilidad temporal:

La movilidad estudiantil temporal se convirtió en el centro de atención del discurso público, desde que la Comisión Europea estableció el programa ERASMUS de la Comisión Europea a fines de la década de 1980 y finalmente proporcionó fondos para cientos de miles de estudiantes destinados a cubrir los costos adicionales de estudiar en una institución asociada de otro país europeo durante un máximo de 1 año. (Teichler, 2023, p. 242)

Lo importante es que en todos los casos son “individuos que expresamente cruzan fronteras con la intención de estudiar” (OCDE, 2006, como se citó en López-Duarte et al., 2021, p. 8958). Otra definición similar de movilidad internacional de estudiantes:

La movilidad académica internacional abarca el desplazamiento físico de estudiantes y académicos a través de las fronteras nacionales para dedicarse al estudio, la enseñanza o la investigación en otro país, a diferencia de otras formas de educación internacional, como el desplazamiento de instituciones (por ejemplo, los campus internacionales) o las colaboraciones en las que no se produce movilidad física (por ejemplo, el aprendizaje a distancia, las asociaciones de investigación transfronterizas). (Altbach y Knight, 2007; OCDE, 2004; como se citaron en Farrugia, 2017, p. 98).

Así también, enfatiza Sebastián (2017, p. 127), la movilidad internacional de estudiantes temporal es “fomentada por programas específicos”, dando el autor el ejemplo del Programa ERASMUS en Europa como también “redes interuniversitarias, acuerdos interinstitucionales y otros esquemas de fomento”, aunque aclara que también existen movilidades informales. Algo interesante que plantea el autor es la dificultad para medir la circulación temporal, básicamente por la gran cantidad de actividades que involucra y por “la falta de sistemas de información”, salvo – dice – cuando la misma se da a través de “programas formalizados” que son bien gestionados (p. 127). Retomando el caso del programa ERASMUS European Region Action Scheme for the Mobility of University Students), que se centra en la movilidad de créditos, se resalta que más allá de ser el tipo de movilidad más común en Europa, en la actualidad, los objetivos que planteaba el programa, por ejemplo llegar a que el 20% de los estudiantes tengan una experiencia de movilidad en 2020 (EHEA, 2009, como se citó en López-Duarte et al., 2021) no es algo que se esté alcanzando según López-Duarte et al. (2021), a lo que se agrega, en palabras de las autoras, que cada país va a su propio ritmo, causando que apenas 10% de todas las instituciones de educación superior de la European Higher Education Area, cuenten con la obligatoriedad de que los alumnos tengan una experiencia de movilidad durante su carrera. Ahora bien, el bloque (UE) ha seguido un camino significativo, llegando al Proceso de Bolonia el cual “armoniza sistemas académicos completos para garantizar estructuras de títulos compatibles, créditos transferibles e igualdad de calificaciones académicas en toda la UE” (Altbach y Knight, 2007, p. 293). Ahora bien, más allá, de que la movilidad de estudiantes no es para todos, no hay dudas que les da a los estudiantes “la oportunidad de adquirir experiencia internacional y mejorar las habilidades interpersonales y las competencias interculturales (Pedró, 2021b, como se citó en IESALC, 2022, p. 8).

Resumen histórico de la movilidad internacional de estudiantes - Rizvi (2011)

desarrolla 4 etapas contemporáneas, para comprender la evolución de la movilidad internacional de estudiantes:

- Período colonial (a partir del siglo XVIII) - a) La Movilidad Internacional de Estudiantes desde las colonias a universidades en Europa especialmente buscaba “desarrollar una élite local que simpatizara con los intereses económicos y políticos de las potencias coloniales” (p. 694); b) Lógica imperial más profunda: Según el autor, uno de los principales objetivos que tenía la movilidad internacional para los imperios, era el tener una clase administrativa capaz de gestionar las poblaciones locales: “Para realizar esta tarea se consideró esencial el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes "occidentales" entre la élite indígena. La educación internacional fue diseñada, al menos en parte, para impartir tales atributos” (p. 694). El autor agrega que muchos de los retornados podían sentirse en deuda con sus amos coloniales; c) Del lado de los estudiantes internacionales: La educación internacional en centros de prestigio en Europa era para las élites locales en las colonias una manera de mantener poder, permitiéndoles diferenciarse del resto de sus compatriotas, como así también imitar a los colonizadores (Bhabha, 1994, como se citó en Rizvi, 2011, p. 694).
- Era poscolonial, después de la independencia - De acuerdo con el autor, sigue siendo importante la Movilidad Internacional de Estudiantes, aunque el impulso en ese período está sobre todo dado por dos ideologías, el nacionalismo y desarrollismo: Aparecen, dice, planes como el Colombo y Fulbright, con el objetivo de que estudiantes talentosos de países que se habían independizado puedan tener la oportunidad de formarse. El Plan Colombo mostró el compromiso de países ricos de la Commonwealth hacia las nuevas naciones, dándoles la educación que pensaban les ayudaría para el desarrollo (Oakman, 2005, como se citó en Rizvi, 2011). También se da, en palabras del autor, que algunos de esos planes tenían también fines estratégicos en el marco de lo que fue la guerra fría, trataban de evitar que los países que hacía poco habían obtenido la independencia se volcaran al comunismo, siendo el caso – dice el autor - del Plan Fulbright de Estados Unidos (Nota: el autor cita a Nye (2005) por su concepto de “soft power”).
- Mediados de la década de 1980 - a) El desarrollismo que se le atribuía al tipo de programas antes mencionados decaen en su popularidad, debido al final de la guerra fría y al hecho de que el discurso sobre el desarrollo era “ideológicamente sospechoso”, visto por algunos como “una nueva forma de práctica colonial” que aumentaba las desigualdades de poder (p. 695); b) El concepto de Brain Drain, para el autor, se potencia, muchos de los estudiantes internacionales que iban a formarse para luego retornar y ocupar roles vinculados al desarrollo no lo hacían; c) Aspectos financieros – De acuerdo con el autor, gobiernos de países desarrollados redujeron las becas para estudiantes internacionales, por ende, se hizo más difícil para las universidades el apoyarlos, a lo que se sumó que

muchos de esos estudiantes eran de “familias de élite” por lo que no tenían problema en pagar la matrícula (p. 695).

- Mercado educativo de la educación superior - Finalmente, el autor manifiesta que países como Australia y Reino Unido comenzaron a ver el potencial de reclutar estudiantes internacionales porque eran una fuente de ingresos. Él remarca que la perspectiva de mercado en la movilidad de estudiantes internacionales no abandona los antiguos fundamentos de desarrollo, por ejemplo, la promoción de las relaciones internacionales, convirtiéndose por lo tanto en una “forma híbrida” (p. 695). Da el ejemplo de Australia con las reformas Dawkins del año 1988, que, si bien fomentaron una cultura empresarial en las universidades australianas al cobrar tasas a los estudiantes internacionales, nunca – dice - desalentaron las relaciones internacionales de las mismas con la región, Asia y el Pacífico.

2.2.2.2 Datos y perspectivas

A continuación, se presentan algunos puntos que resumen aspectos relacionados con la movilidad internacional de estudiantes:

Primero: Su número se ha incrementado notablemente: en 1950 habían 107.589 (Barnett y Yingli Wu, 1995); en 1980 eran 0.93 millones (Bennell y Pearce, 2003); en 1995 había 1.5 millones (Bennell y Pearce, 2003; Van Damme, 2001); en 2002, 1.9 millones en los países OCDE (Education at a glance 2005, como se citó en Luchilo, 2006); en 2008, 2.5 millones (Gürüz, 2008, como se citó en Shields y Edwards, 2010); en 2010, 3 millones (Rizvi, 2011); en 2014, 4 millones (Harrison, 2015); en 2015, 4.6 millones (OCDE, 2017; Proyecto Atlas, 2017, como se citó en IIE, 2018); en 2016/2017 existían alrededor de 5.5 millones (Bista, 2019; Australian International Education, 2019), mientras que en 2019, había más de 6 millones de estudiantes internacionales móviles en la educación terciaria, los que representaban aproximadamente el 3% del total de estudiantes del mundo (UNESCO, 2022). Sin embargo, Altbach y Knight (2007) describen que expertos de Australia estimaron que habría en 2025 unos 15 millones de estudiantes internacionales, cifra que entendían como demasiado optimista, cosa que se ha comprobado con los datos que estamos presentando en la presente tesis. De todas formas, el reporte OECD (2020) decía:

El número de estudiantes terciarios internacionales y extranjeros ha crecido una media del 4,8% anual entre 1998 y 2018. Aunque los países de la OCDE acogen a la gran mayoría de los estudiantes internacionales y extranjeros, el crecimiento más rápido se ha producido entre los estudiantes con movilidad internacional matriculados en países no pertenecientes a la OCDE. (p. 226)

En palabras de Farrugia (2017), en la región latinoamericana solo 1% de los estudiantes de nivel terciario estudian en un país distinto al de origen, lo que lleva a que sea “la proporción más baja de cualquier región del mundo, lo que convierte a América Latina y el Caribe en la región del mundo menos activa para la movilidad saliente” (UNESCO, 2017b; como se citó en Farrugia, 2017, p. 99)¹⁵.

Segundo: Se puede estimar que el número seguirá subiendo si consideramos: a) La estrategia de algunos países, como es el plan gubernamental del Gobierno de Francia “Bienvenue en France” que tiene como objetivo el contar con unos 500.000 estudiantes extranjeros para el año 2027, superando así los 324.000 que existían en 2019 (Andler et al., 2019); o el plan estratégico del Reino Unido formulado al comienzo del año 2019 que busca elevar a 600.000 los estudiantes internacionales (alojados en el país) en el año 2030 (HM Government, 2019), valor que supera por más de 100.000 a los del ciclo lectivo 2018/19 que eran 485.645 (HESA, 2020). Además, detrás de los números, hay temas económicos muy contundentes, como por ejemplo el caso de Estados Unidos, que en el año académico 2018-2019 tuvo 1.095.299 estudiantes internacionales en educación superior, los que representaron el 5,5% del total y generaron 44.7 billones de dólares de ingresos en su economía en 2018 (IIE, 2019); b) El sistema de ranking universitario lleva a que muchas instituciones recluten estudiantes extranjeros para así tener una alta reputación como centros internacionales (Castro et al., 2016). Por ejemplo, el ranking QS tiene 6 métricas, dos de las cuales son: proporción de profesores internacionales y proporción de estudiantes internacionales, teniendo un peso cada una del 5% sobre el total de puntaje posible (QS, 2021c); c) El hecho de que muchas veces

¹⁵ En América Latina y el Caribe, en el año 2014, eran 277.000 estudiantes los que estudiaban en un país distinto al de origen versus 96.000 estudiantes internacionales estudiando en la región (UNESCO, 2017c; 2017b; como se citó en Farrugia, 2017).

los estudiantes internacionales paguen matrículas más altas que los locales (Beine, Noël, y Ragot, 2014), o que en los niveles de postgrado colaboren en investigación y docencia a cambio de compensaciones que en muchos países son muy modestas (Altbach y Knight, 2006) puede impulsar el reclutamiento de estudiantes internacionales; d) Necesidad de reclutar estudiantes más allá de los locales, por “tendencias demográficas nacionales adversas en términos de número de estudiantes potenciales” (Beine et al., 2014, p. 40); e) Promoción del país de acogida, dado que los estudiantes internacionales terminan siendo “un canal importante que permite a los países anfitriones difundir las normas culturales, económicas y políticas en el extranjero” (Beine et al., 2014, p. 41); f) De lado de los estudiantes internacionales, la búsqueda de los “bienes posicionales” que esos centros ofrecen tanto para el mercado laboral como académico (Horta, 2009, p. 389), pueden estimular la Movilidad Internacional de Estudiantes en un mundo cada vez más competitivo. Algo similar plantean Findlay et al. (2012), quienes realizaron una investigación con estudiantes del Reino Unido matriculados en 6 países, destacando que para algunos de los entrevistados el estudiar en el extranjero otorga distinción y diferenciación frente a otros: “Por encima de todo, se consideró que la migración internacional de estudiantes se trataba de un capital simbólico” (p. 128). Por ejemplo, hay autores que plantean que existen “algunos contextos” donde “los empleadores favorecen a los graduados “internacionales” (aquellos en posesión de credenciales académicas internacionales) por encima de los graduados locales o educados en el país” (Waters, 2006, 2008; Rizvi, 2000; como se citó en Brooks y Waters, 2022, p. 528). También relacionado con los estudiantes, otro aspecto que puede explicar el aumento de la Movilidad Internacional de Estudiantes es la financiación. Esteban (2011) presenta el caso de Estados Unidos, donde son las propias universidades las que financian a gran parte de los estudiantes de doctorado extranjeros, sobre todo, dice, en áreas de ciencias e ingenierías.

Tercero: Hay un tema con la calidad de los datos, alineada con los distintos tipos de movilidad. Desde la perspectiva de Teichler (2009), las estadísticas sobre Movilidad Internacional de Estudiantes en la educación superior están incompletas, debido a la

falta de datos por parte de los países como así también por la utilización de criterios diferentes para definirlos. Hay que tener en cuenta que un estudiante internacional es aquel que dejó su país o territorio de origen, para mudarse a otro país o territorio, solo con el objetivo de estudiar (UNESCO Institute for Statistics (UIS) Global Education Digest, 2006, como se citó en Clark, 2009), mientras que se entiende por estudiante extranjero, a “los no ciudadanos matriculados en una institución de enseñanza fuera de su país de origen, pero que no han cruzado necesariamente una frontera para estudiar” (Education at a Glance, 2006, como se citó en Clark, 2009, párr. 4). Para Clark (2009, párr. 4) el incluir a estos últimos provoca “un recuento excesivo de las cifras reales de movilidad” porque esos estudiantes “no son estrictamente móviles”. Una profundización mayor en este tema es dada por Teichler (2015), quien explica que se deben hacer cuatro distinciones: 1) estudiantes extranjeros y estudiar en el extranjero versus movilidad estudiantil; 2) movilidad temporal versus movilidad para todo el programa de grado; 3) movilidad horizontal versus vertical; 4) movilidad hacia el interior versus hacia el exterior.

En definitiva, si bien la movilidad de estudiantes está en un lugar importante de la agenda política, “la calidad de la recopilación de datos internacionales es deplorable” (Banks y Bhandari, 2012, como se citó en Teichler, 2015, p. 13). Teichler (2015) encuentra 3 debilidades: 1) Predominio de datos de estudiantes extranjeros y estudios en el extranjero; 2) No se distingue entre movilidad temporal y movilidad para el programa de estudios completo; 3) Exclusión de la mayoría de los estudiantes con movilidad temporal. Explica el autor, que la UOE (UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT) – sugiere a las agencias nacionales “que no incluyan en las estadísticas a los estudiantes de países extranjeros ni a los estudiantes en movilidad temporal durante un máximo de un año” (p. 14).

La Tabla 10 resume las diferencias entre estudiantes extranjeros, internacionales, los tipos de movilidad y las motivaciones en cada una:

Tabla 10: Problemas para definir y cuantificar los estudiantes internacionales móviles

Estudiantes extranjeros y estudiar en el extranjero <i>versus</i> movilidad estudiantil	
Casi todos los estudios utilizan el término “movilidad de estudiantes”	
↓	
La información que brindan se refiere a la de estudiantes que poseen una ciudadanía (nacionalidad, pasaporte, etc.) diferente a la del lugar donde estudian.	
↓	
Muchos expertos ignoran al hacer estadísticas la diferencia entre estudiantes extranjeros y móviles.	
↓	
La realidad	
↓	
Una parte de los estudiantes extranjeros “no se han desplazado por motivos de estudio, sino que han vivido y aprendido en el país de estudio antes de empezar a estudiar”.	También ocurre que “algunas personas se trasladan desde otro lugar al país de su nacionalidad con el fin de estudiar”.
↓	
Debe hacerse una distinción “entre los estudiantes extranjeros y los estudios en el extranjero, por un lado, y la movilidad de los estudiantes, por otro”.	
Movilidad temporal <i>versus</i> movilidad para todo el programa de grado	
<u>Temporal</u>	<u>Carrera completa</u>
Se trata de estudiantes que se movilizan a estudiar al extranjero temporalmente, 1 semestre o 1 año académico.	La mayoría de los estudiantes que van a otro país con el propósito de estudiar, tienen “la intención de obtener un título allí y, por lo tanto, pasar todo el período de estudios en ese otro país”.
Movilidad horizontal <i>versus</i> vertical	
Se trata de una “distinción que nunca aparecerá en las estadísticas oficiales”	
<u>Movilidad vertical</u>	<u>Movilidad horizontal</u>
En este caso, “los estudiantes se trasladan de un país o institución menos favorable desde el punto de vista académico y, a menudo, económico, a un país o una institución más favorable”.	Son estudiantes que se movilizan “entre países e instituciones de un nivel académico similar”.
↔	<u>Motivación</u>
	Buscan “aprender de contrastes valiosos” más que de dar un “salto hacia arriba”
<u>Motivación</u>	
Tienen “la esperanza de que la calidad de las propias competencias mejore sustancialmente con ese salto hacia arriba”.	
Los datos sugieren: Los que realizan movilidad ascendente viajan a estudiar programas de estudio completos; Los otros, van hacia otro país a estudiar temporalmente. La vertical se da “cuando los estudiantes no están interesados principalmente en adquirir conocimientos distintos de los de su país de origen, sino más bien en experimentar un nivel académico de enseñanza y aprendizaje superior al de su país de origen” (Teichler, 2023, p. 242). De la horizontal “se espera que un nivel académico similar ayude a los estudiantes a familiarizarse con conocimientos y un entorno académico contrastados” (Teichler, 2004, como se citó en Teichler, 2023, p. 242).	
Movilidad hacia el interior <i>versus</i> hacia el exterior	
Un estudiante temporal puede verse como:	
<u>Móvil hacia el interior</u>	<u>Móvil hacia exterior</u>
Desde la perspectiva de la universidad de acogida mientras realiza el período de estudios en otro país.	Desde la perspectiva de la universidad donde ha estudiado previamente.
Las universidades “están más ocupadas cuidando de los estudiantes móviles entrantes de otros países que de aquellos que han dejado la universidad por un tiempo”	
Fuente: Elaboración propia a partir de Teichler (2009, p. 96; 2015, pp. 11 – 12; 2023, p. 242).	

En palabras de Teichler (2023), los estudios en el área de la movilidad internacional de estudiantes indican que normalmente una parte importante de los estudiantes que realizan una movilidad para un programa completo van hacia universidades y países que

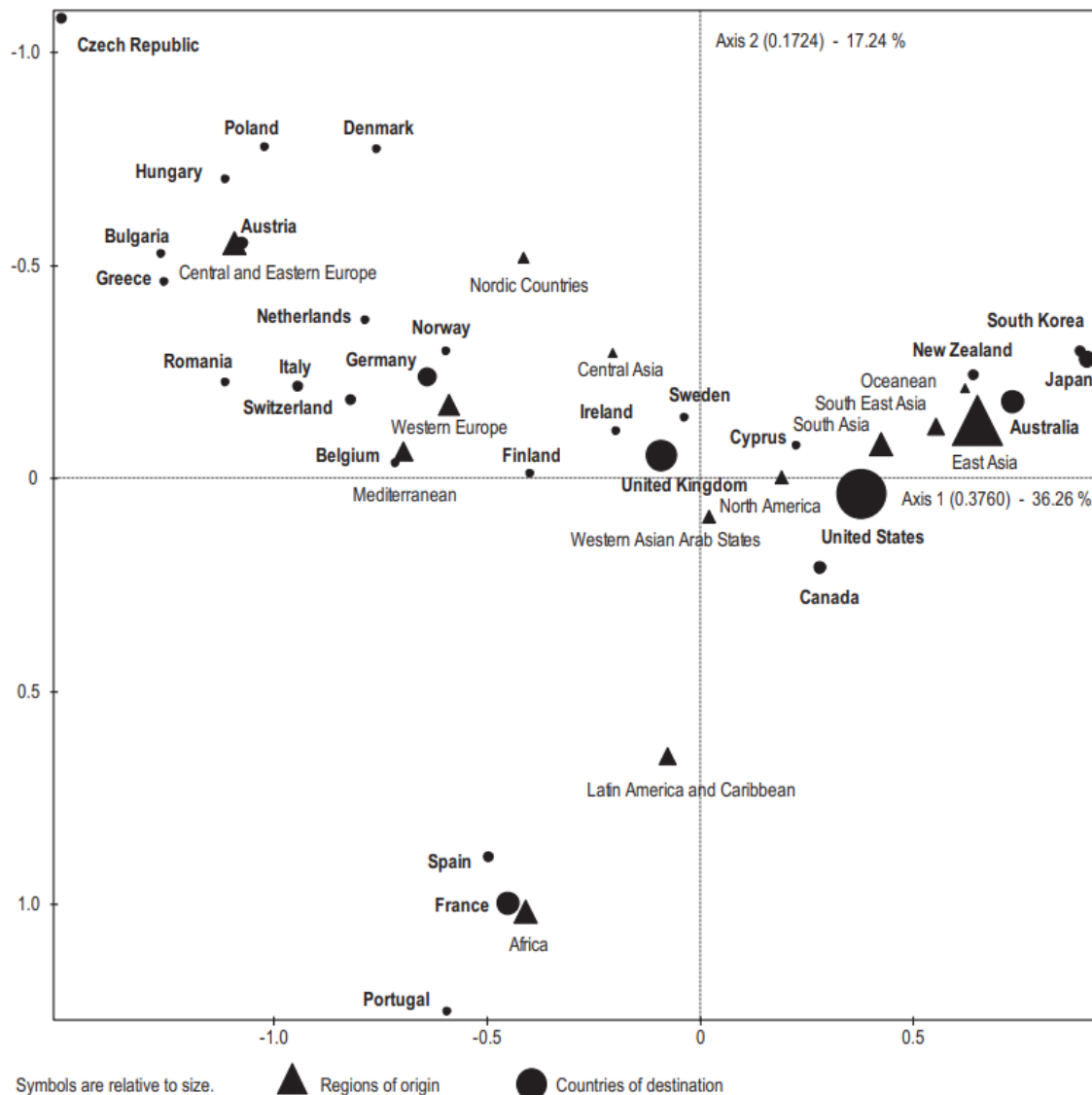
ellos consideran “académicamente prestigiosos”, mientras que los que hacen movilidad temporal lo hacen “para recoger otra experiencia a la de casa en una institución de más o menos la misma calidad que la de casa: Se busca la variedad de experiencias y aprender del contraste para ampliar el horizonte” (p. 242).

Cuarto: La Movilidad Internacional de Estudiantes es por lo general unidireccional¹⁶, principalmente el flujo se da desde los hemisferios Sur y Este del mundo (países en desarrollo) a los hemisferios Norte y Oeste (países desarrollados) (Harrison, 2015). Por ejemplo, según el reporte OECD (2016) en el año 2014 en los países de la OCDE el 6% del total de los estudiantes matriculados en la educación terciaria eran internacionales (4,9% en nivel de licenciatura/equivalente, 12% en programas de maestría/equivalente, 27% en programas de doctorado/equivalente), valores que son más altos en algunos países como Reino Unido, donde los estudiantes internacionales de maestría representan el 37% y los de doctorado el 42%. Justamente, si consideramos los niveles de maestría y doctorado, los que atrajeron a la mayor cantidad del total de estudiantes internacionales matriculados en países OCDE fueron: Estados Unidos (26%), Reino Unido (15%), Francia (10%), Alemania (10%) y Australia (8%) (OECD, 2016). En 2017, el 24% de los estudiantes móviles del mundo estaban en Estados Unidos, seguido muy por detrás por Reino Unido (11%) (Project Atlas, 2017, IIE, 2018). Con algunas diferencias en los valores, según el reporte de la OECD (2020), en el año 2018, en los países de la OCDE, los estudiantes internacionales o extranjeros en la educación terciaria, incluyendo todos los niveles, representaban el 57% del total, siendo Estados Unidos el país más atractivo de los países OCDE, captando el 18% del total, seguido por Australia y UK (8%) y Alemania (6%). En definitiva, las mejores universidades están en países con economías fuertes, lo que favorece los “flujos unidireccionales de estudiantes internacionales entre

¹⁶ Lo anterior es reforzado por la opinión de Altbach (2002, p. 6), para quien en el escenario de la globalización y la internacionalización hay por un lado un pequeño grupo de países sumamente industrializados que lideran la ciencia global, la tecnología, y utilizan el inglés “como medio de instrucción e investigación”, mientras que, por el otro, hay otros menos desarrollados que tienen una dependencia de los primeros - “superpotencias académicas” -, creando así desigualdades.

países desarrollados y en desarrollo” (Marginson, 2006, como se citó en Horta, 2009, pp. 389 - 390).

Figura 2: El espacio global de estudiantes internacionales en el plano de los Ejes 1 y 2



Fuente: Börjesson y Lillo Cea (2021, p. 157)

Börjesson y Lillo Cea (2021) presentan en la figura anterior, el flujo internacional de estudiantes representado en dos conjuntos de entidades, los países de destino y las regiones de origen, mostrando la posición del país en relación con su propio flujo y el de otros. Ahí resaltan que los países con similares patrones de reclutamiento están en posiciones vecinas del espacio, por el contrario, están en lugares divergentes los que tienen patrones diferentes. Estados Unidos, indican, es el país de destino más

importante, mientras que la región de origen más destacada es Asia Oriental, mientras que Francia, España y Portugal son países de destino que reclutan mayoritariamente estudiantes de África y América Latina. Para los autores el espacio es tripolar: 1) Polo pacífico, a la derecha; 2) Polo centroeuropeo, arriba a la izquierda; 3) Polo franco-ibérico, parte inferior central. Los 3 polos en el espacio global de flujos de estudiantes internacionales poseen según Börjesson y Lillo Cea (2021, pp. 157 - 159), 3 lógicas diferentes de reclutamiento:

- Polo del Pacífico - Lógica de mercado: Es el polo dominante y se basa mayoritariamente en el pago de matrícula, dando los autores el caso de Estados Unidos, Reino Unido y Australia, donde los estudiantes internacionales deben afrontar tasas de matrícula – frecuentemente – más altas que los estudiantes nacionales o regionales. En este caso, los estudiantes internacionales se convierten en una “importante fuente de ingresos para las instituciones de educación superior” (Findlay 2011, como se citó en Börjesson y Lillo Cea, 2021, p. 158), y también para los países, como es el caso Australia y Nueva Zelanda donde los estudiantes internacionales a través de sus gastos aportan a la economía (Lewis, 2011, como se citó en Börjesson y Lillo Cea, 2021, p. 158). Otro aspecto que describen los autores es que este polo está caracterizado por la oferta de sus programas en idioma inglés. En ese sentido, los autores opinan que Estados Unidos, Reino Unido y Australia, son angloparlantes y sumados representan el 38% de los estudiantes internacionales del mundo y 41% al sumar a otros dos angloparlantes como Irlanda y Nueva Zelanda. Ellos también agregan, que, en la parte central del espacio, próximos a Reino Unido, hay países angloparlantes, pero también otros como Suecia y Finlandia que han creado muchas ofertas de educación superior en inglés.
- Polo Centroeuropeo - Lógica de proximidad: Cobra más relevancia la lógica de proximidad, dividida en distintas dimensiones: 1) Geográfica – En el análisis de los autores, en Europa Central y del Este, los países vecinos tienden a agruparse, por lo que se puede apreciar en la Figura 2 que se agrupan República Checa, Polonia y Hungría, al igual que más hacia el centro lo hacen Alemania, Países Bajos y Suiza. 2) Política – En palabras de los autores, todos los principales destinos – exceptúan a Noruega y Suiza – al igual que todas las regiones de origen, están en la Unión Europea (UE). Ellos también destacan dos elementos: la presencia del programa Erasmus (que crea diversas formas de movilidad) y el principio – generalmente – de que los países de la UE no cobran a estudiantes que vengan de otros países miembros, tasas de matrícula más altas de las que aplican a sus estudiantes nacionales. 3) Lingüística – Los autores resaltan que un hecho es que ningún país en este espacio, tiene como lengua madre el inglés. De todas formas, existen en algunos casos “afiliaciones lingüísticas” como el caso del alemán en Alemania, Austria y Suiza. De igual manera, muchos de los países

escandinavos, si bien no hablan exactamente la misma lengua, sí se pueden entender, aunque la ubicación en el espacio, agregan los autores, tiene más que ver con las posturas que ellos tienen con respecto a las tasas de matrícula para estudiantes que vienen de países no miembros de la UE.

- Polo Francés/Ibérico - Lógica Colonial: De acuerdo con los autores, en este polo aparecen como países de destino Francia, España y Portugal, mientras que como regiones de origen África y América Latina y el Caribe. Según ellos, acá se da una lógica colonial, es decir, los flujos de estudiantes generalmente van “desde las antiguas colonias hacia las antiguas potencias coloniales”. Claramente, dicen, los idiomas francés, español y portugués de las ex potencias coloniales, “son un puente importante entre los países junto con los vínculos generales que se han establecido a lo largo de los años, aunque de manera muy asimétrica”. Aquí, concluyen, no hay una lógica de mercado, pasando a ser más importantes en los flujos “los motivos geopolíticos y culturales”.

El tema del flujo unidireccional no es nuevo, ya en el año 2000, mientras que en países como Uruguay, Chile, Argentina y México el porcentaje de estudiantes extranjeros estaba por debajo del 1% del total matriculado en la educación superior, pasaba algo muy diferente en países como Australia, Reino Unido y otros de la OCDE, donde había “... más de 10 estudiantes extranjeros por cada 100 nacionales” (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Balan, 2005, p. 64). Más recientemente, según el reporte de la OECD (2020), en el año 2018 “había tres estudiantes internacionales o extranjeros por cada estudiante nacional que estudiaba en el extranjero en todos los países de la OCDE, pero esta proporción supera el 10:1 en Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos” (p. 226).

Quinto: Un estudio de Horta (2009) muestra que las 10 universidades de Europa mejor posicionadas en el ranking ARWU del año 2007 tienen una estructura estudiantil basada en su principal misión que es la investigación, por lo cual se preocupan y hacen esfuerzos en garantizarla, “focalizando su actividad docente en el nivel de postgrado, y haciendo especial hincapié en los programas de doctorado y la investigación” (p. 390). Según él, lo mismo suele acontecer con la inscripción de estudiantes internacionales, siendo que la mayoría se concentran en niveles educativos que apoyan actividades de investigación, mostrando el autor que, en promedio, las 10 universidades poseen el 24% de estudiantes internacionales, pero, si se considera solo el nivel de grado ese valor es del

16%, mientras que en postgrado es el 41%: “Esto indica que la internacionalización de la población estudiantil en las principales universidades de investigación europeas se centra en la educación de postgrado” (p. 390).

Sexto: Hay tipos de programas de postgrado donde la internacionalización es clave, por ejemplo, en el MIT, el 33% de los 484 ingresantes al MBA de la clase 2022 eran internacionales (MIT, 2021). Esos números en universidades de élite bajan mucho en los estudiantes del primer nivel de estudios universitario, por ejemplo, en la Universidad de Stanford los estudiantes internacionales representaron el 10,7% en el ingreso a carreras de grado en el año 2021 (Stanford University, 2021).

Séptimo: Un hecho que se quiere introducir es que determinados países no anglófonos, con el deseo de “aumentar su competitividad” están utilizando la lengua inglesa como medio de instrucción, como es el caso de Alemania, Corea del Sur, Francia, Japón, Países Bajos y Rusia (de Wit y Wang, 2022, p. 14). En ese sentido, de Wit y Wang (2022) plantean consideraciones que no se desarrollan en la presente tesis pero que deben señalarse. Para ellos, existen riesgos cuando la estrategia de reclutamiento es ofrecer cursos “principalmente” en ese idioma, como lo es la calidad educativa y los servicios que se les brinda a los estudiantes internacionales/locales, el nivel de integración que pueden lograr los estudiantes internacionales con los locales y la posible “pérdida de identidad nacional y cultural” (p. 14). El tema de la identidad cultural aparece en varios papers que en el marco de la investigación se revisaron.

Octavo: Por otro lado, a pesar del incremento de la movilidad que se ha comentado, la misma sigue siendo baja. En Asia Central y Asia Meridional y Occidental el incremento fue notable si se comparan los datos de 2000 y 2019, creciendo los estudiantes internacionales móviles 450% y 527% (IESALC, 2022). Sin embargo – como también se menciona en la sección donde se habla de la movilidad virtual – la movilidad internacional de estudiantes representa solo el 2,6% del total de la matrícula mundial de estudiantes, la cual es de aproximadamente 231 millones (IESALC, 2022). Es por lo

anterior que se considera relevante el aporte de Teichler (2015), porque explica que si se ven las cifras absolutas de la cantidad de extranjeros, los valores son impresionantes considerando que en 1950 había 300.000 y en la década de 2010, 50 años más tarde más de 4 millones, ahora, para el autor, ese crecimiento también está acompañado de un aumento similar en la tasa de estudiantes en el mundo, por lo que, “la tasa de estudiantes extranjeros con respecto a todos los estudiantes del mundo no aumentó mucho más allá del 2%” (p. 13). Con una tasa de crecimiento anual de 4,2% en la matrícula de la educación superior, se prevé que en 2040 habrá 594.1 millones de estudiantes (Calderón, 2018). Volviendo al informe de IESALC (2022, p. 10) se aprecian también diferencias regionales en la movilidad de los estudiantes en 2019, en lo que es el porcentaje de estudiantes que realiza una experiencia de movilidad internacional: América Latina y el Caribe (1,3%); Asia Sur y Occidental (1,7%); Asia Oriental y Pacífico (2,1%); Norteamérica y Europa Occidental (2,1%); Europa Central y Oriental (2,2%); Estados Árabes (4,5%); África Subsahariana (4,7%); Pequeños Estados Insulares en Desarrollo (7,4%); Asia Central (14,4%). En el mismo reporte se presentan los 10 principales destinos de los estudiantes internacionales en el año 2019: Estados Unidos (976.853); Australia (509.160); Reino Unido (489.019); Alemania (333.233); Rusia (282.922); Canadá (279.168); Francia (246.378); Emiratos Árabes Unidos (225.339); Japón (202.907); China (201.177).

Noveno: Más diversos los estudiantes móviles - De acuerdo con Brooks y Waters (2022), el espacio internacional que se describe mayoritariamente en la bibliografía en lo que respecta al tema de la movilidad internacional de estudiantes “se presenta como un espacio exclusivo”, es decir, conformado “por las personas acomodadas, que disponen de suficientes recursos culturales, económicos y sociales para permitir y mantener una estancia en el extranjero” (p. 522). En ese escenario, los estudiantes se mueven como una forma de “reproducción social y cultural”, buscando estos individuos “privilegiados de la sociedad” mantener ventajas y que las mismas pasen a la próxima generación (Cranston et al., 2020; Waters, 2006; como se citó en Brooks y Waters, 2022, p. 522). Sin embargo, ese esquema está abriéndose según Brooks y Waters (2022) a un grupo mayor

de estudiantes: “Los estudios realizados en distintas partes del mundo indican que la movilidad es cada vez más frecuente no solo entre las clases medias altas; los estudiantes de clase media baja e incluso de clase trabajadora a veces cursan estudios en el extranjero” (Gaulter y Mountford-Zimdars, 2018; Lipura y Collins, 2020; como se citó en Brooks y Waters, 2022, p. 522). Lo anterior tiene un vínculo directo con la oferta y la demanda: Oferta – universidades que gastan mucho en promoción (Findlay et al., 2017, como se citó en Brooks y Waters, 2022); parte de ellas tienen agentes en los países para llegar a poblaciones más grandes y diversas (Beech, 2018, como se citó en Brooks y Waters, 2022); políticas migratorias en algunos países motivan la movilidad de personas menos calificadas con el objetivo de que se formen para llenar determinados vacíos en el mercado laboral (Robertson, 2013, como se citó en Brooks y Waters, 2022); endurecimiento de rutas migratorias puede provocar que muchos quieran estudiar en el extranjero como paso previo a la inmigración (Luthra & Platt, 2016, como se citó en Brooks y Waters, 2022). Demanda – la movilidad social, desde la perspectiva de cada vez más familias de ingresos medios y bajos, puede ser apoyada por la movilidad internacional de estudiantes; viajar es más barato para los estudiantes internacionales, como así también mantener contacto con sus familias (ejemplo, conferencias online) (Lee, 2020, como se citó en Brooks y Waters, 2022). De todas formas, Brooks y Waters (2022) subrayan que más allá de la “apertura del espacio internacional” hay “una creciente estratificación de este espacio” (p. 523). Las autoras citan el caso de estudiantes irlandeses que participan en movilidad de créditos, donde los que vienen de familias “menos favorecidas” se movilizan – con más alta probabilidad - hacia universidades en el exterior “menos prestigiosas” (Courtois, 2018, como se citó en Brooks y Waters, 2022, p. 523).

Décimo: La nomenclatura acerca de la dirección de la movilidad internacional de estudiantes depende de si el país es el de origen o de destino, existiendo comúnmente los siguientes términos: “outwards” (hacia fuera) e “inwards” (hacia dentro) o “outbound” (saliente) e “inbound” (entrante); “outgoing” (saliente) e “incoming” (entrante); “foreign students” (estudiantes extranjeros) y “study abroad” (estudia en el

extranjero), términos estos últimos asociados a la nacionalidad y no tanto al destino de la movilidad (Teichler, 2023, p. 241).

Undécimo: No demasiada profundización en los estudios sobre movilidad - Grediaga y Gérard (2019) citan el caso de México, donde los estudios sobre movilidad profundizan muy poco en aspectos que ellos consideran significativos en lo que respecta a seleccionar el país de destino y la elección de la institución y carrera, como son “el peso del origen social o de los distintos capitales que poseen los individuos sobre su trayectoria formativa” (p. 14). Los autores, además, plantean que existen “puntos ciegos” en lo que respecta a la movilidad internacional de estudiantes desde países emergentes (p. 14), como por ejemplo: características sociales de esos estudiantes; la influencia del campo de conocimiento en la “dinámica de movilidad” para estudiar en el exterior; motivos para irse a estudiar al extranjero; “dificultades de adaptación”; experiencia desde el punto de vista académico en el lugar de destino y las percepciones de esos estudiantes (pp. 14 - 15). En lo que respecta a la Argentina, no se encontraron estudios profundos sobre el tema, coincidiendo con Corbella y Elías (2018), para quienes los estudios sobre la movilidad estudiantil “son escasos y divergentes”, además de que en el caso de los estudiantes internacionales que llegan al país, la literatura “no profundiza en los posibles factores desencadenantes de dicha movilidad” (p. 128).

Duodécimo – Si se hace referencia a movilidades para carreras completas (no intercambios), debe mencionarse el caso del Brain Drain, fenómeno asociado con los estudiantes que salen desde países menos desarrollados (Marginson, 2010), los cuales posiblemente permanezcan luego de terminar sus estudios en el país de acogida (Rosenzweig, 2008, como se citó en Beine et al., 2014), por lo que muchas veces, la emigración es la razón principal para elegir estudiar en el extranjero (Altbach y Teichler, 2001). Hay numerosos estudios que comprueban ese hecho: Baruch, Budhwar y Khatri (2007) a través de una encuesta (en 2003) a estudiantes extranjeros de maestría en gestión empresarial en 3 universidades de Reino Unido y 2 de Estados Unidos, encontraron que “... solo el 30,5% de los estudiantes extranjeros tienen la intención de

regresar a sus países de origen después de completar sus estudios...”, mientras que 40% pensaba quedarse un tiempo, cosa que “probablemente” llevase – dicen - a una permanencia permanente (p. 107). Otro ejemplo, es dado por Luchilo (2006), quien describe un informe de Finn (2003) sobre la tasa de permanencia en Estados Unidos dos años después de estudiantes extranjeros que obtuvieron el título de doctorado en ciencias o ingeniería en ese país: por ejemplo, en 2001, de los que obtuvieron el título en 1999, el 71% aún estaba en el país. De hecho, si se toma la cohorte de 1991, en 2001 el 58% del total aún estaba en Estados Unidos (el autor aclara que no necesariamente son en todos los años las mismas personas). Otro estudio similar es el de Han et al. (2015), quienes encuestaron a estudiantes internacionales de postgrado en áreas STEM en la Universidad de California (Santa Bárbara), evidenciando que aquellos estudiantes que no quieren seguir una vida académica y de investigación tenían un 90% de probabilidad de quedarse en Estados Unidos. Como explica Kehm (2005) se trata de un tema que preocupa más a los países que envían más estudiantes de los que reciben del extranjero. Esto último en la Argentina no pasa. De todas formas, estudios sobre estudiantes de doctorado argentinos en Estados Unidos, muestran que la probabilidad de quedarse en el país luego de recibirse es alta: La Survey of Earned Doctorates que elabora la National Science Foundation (NSF) muestra que de los 441 argentinos que obtuvieron un doctorado (áreas de ciencias e ingeniería) entre 2013-2019, 60,1% tenía intención de quedarse (NSF, 2019), algo que también se evidencia en otros análisis, por ejemplo el de Flores (2010) quien indica que 16% de los 831 argentinos graduados de doctorados en ciencia e ingeniería en el período 1996-2006 en Estados Unidos, ya tenían visa permanente, mientras que ese valor promediaba el 8% en los mexicanos y brasileros (p. 80). Por último, se vuelve a aclarar, que como plantean King, Findlay y Ahrens (2010, p. 6), en el caso de la movilidad por un tiempo corto, existe “una alta probabilidad de retorno”, como pasa con el programa Erasmus.

Decimotercero – Dificultades para la movilidad física: Hay abundante literatura sobre este hecho. Por ejemplo, Altbach y Knight (2007, p. 303) dan varios ejemplos, algunos de ellos: los visados más rigurosos por temas como el terrorismo, la mejora en algunos

países de los programas de máster y doctorado que pueden desestimular la movilidad, la internacionalización del currículo que provoca que se puedan tener programas internacionales sin necesidad de salir del país, etc. Lógicamente la barrera más obvia, como explican Erdei y Káplár-Kodácsy (2020) está relacionada con los recursos financieros para la movilidad física. Las autoras presentan otros, siendo algunos de ellos: Dificultad para el reconocimiento de los cursados (Rodrigues, 2012; como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020); el tener responsabilidades familiares, por ejemplo, hijos; falta de reconocimiento por parte de los empleadores, que pueden verlo como un “turismo académico” (Messelink et al., 2015; Rodrigues, 2012; Stronkhorst, 2005; Teichler & Janson, 2007; como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020, p. 13); barreras idiomáticas¹⁷ (Comisión Europea, 2019a; Rodrigues, 2012; como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020); retrasar los estudios (Bryła, 2015; González et al., 2011; Smith & Mitry, 2008; como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020, p. 13); etc. Si se hace foco en los recursos financieros, López-Duarte et al. (2021) aportan el concepto de “selectividad de clase social” por los altos costos de la movilidad, causando que los que pueden hacerla provienen de familias “con un nivel económico superior al promedio y padres con mayor educación” (Beerkens et al., 2016; Caruso & De Wit, 2015; Findlay et al., 2006; Pásztor, 2015; Powell & Finger, 2013; Souto-Otero, 2008; Souto-Otero et al., 2013; como se citó en López-Duarte et al., 2021, p. 8966). En ese sentido, Altbach y Teichler (2001) sostienen que hay que dejar atrás la movilidad internacional de estudiantes centrada en grupos de élite y universidades de élite, lo que para ellos ha sido lo más tradicional.

¹⁷ Con respecto al idioma es interesante ver que en 2019 había 483 millones de hablantes nativos de español en el mundo y si se consideran personas que lo hablan en diferentes niveles (limitado y estudiantes) esa cifra llega a 580 millones (que representan el 7,6% de la población del mundo), existiendo 21.882.448 estudiantes de español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2019). Lo interesante es ver la siguiente comparación: Hay en el mundo aproximadamente 350 millones de hablantes nativos de inglés, sin embargo, son 600 millones los que lo estudian como segunda lengua (Lewis, Paul, Simons, y Fennig, 2016, en International Association of Language Centers (IALC), 2016; como se citó en Farrugia, 2017). Lo anterior, muestra para Farrugia (2017, p. 107) “el drástico desequilibrio global entre angloparlantes versus hispanohablantes”.

2.3 Internacionalización en Casa

2.3.1 Introducción al concepto de Internacionalización en Casa

El lograr competencias globales, internacionales e interculturales, en los estudiantes, a través de las experiencias de estudiar en el extranjero, ha sido la forma tradicional que han elegido un gran número de instituciones (Dolby, 2008; Rundstrom Williams, 2005; como se citó en Soria y Troisi, 2014). Sin embargo, estudiar en otro país puede ser un “sueño” imposible de ser llevado a cabo por diversas razones, como por ejemplo la “escasez económica” (Chen y Kraklow, 2014, p. 3), de hecho, los 6 millones de estudiantes internacionales en la educación superior que hubo en 2019, representaron solo el 2,6% del total en el mundo (231 millones) (IESALC, 2022). Justamente, la Internacionalización en Casa (IaH) parte del hecho de que no todos los estudiantes pueden ser móviles internacionalmente y tener así una experiencia en el extranjero (Trahar y Hyland, 2011; Knight, 2012a). Por lo que la misma tiene en cuenta a todos (móviles o no) para una educación global e internacional (Khalid y Ali, 2018), que les permita desarrollar una “conciencia internacional y habilidades interculturales” (de Wit, 2011, p. 244), a pesar de que nunca salgan de su comunidad o país (Knight, 2012a). De esa forma se brinda una “democratización de los beneficios de la internacionalización” dado que abarca a un segmento de la sociedad mayor (Harrison, 2015, p. 414), por lo que este tipo de internacionalización le da más atención a los esfuerzos basados en el campus y en el plan de estudios/currículo para de esa forma darle a los estudiantes herramientas para comprender un mundo que cada vez está más interconectado y es culturalmente diverso (Knight, 2012a), permitiéndoles a los futuros egresados desempeñarse activamente en “un mundo mucho más globalizado” (de Wit, 2011, p. 244). Por lo que puede decirse que este tipo de internacionalización reúne todas las actividades internacionales o interculturales de una universidad, exceptuando los intercambios salientes (Beelen, 2011, como se citó en Fernández Lamarra y García, 2016).

Entienden de Wit y Altbach (2021), que en el mundo se viene dando “una creciente demanda y reconocimiento de la “internacionalización en casa”, incluida la internacionalización del currículo, la enseñanza y el aprendizaje y los resultados del aprendizaje, así como el desarrollo de la ciudadanía global” (p. 41). Se debe considerar que como señalan los autores, son muy pocos los estudiantes y académicos que pueden y también que quieren salir a tener una experiencia de movilidad, según datos que ellos brindan es aproximadamente del 1% al 5% en gran parte de los países, con la excepción de algunos como Estados Unidos donde se llega a 10% o en otros como Alemania y Países Bajos donde la cifra está entre el 20% y 30%. Dicen: “Para equipar a todos los estudiantes para la sociedad del conocimiento global en la que vivimos, la educación terciaria debe internacionalizarse en casa” (p. 41).

Beelen y Jones (2015, p. 69) dan la siguiente definición, la cual es muy citada en la literatura sobre el tema: **“La Internacionalización en Casa es la integración deliberada de las dimensiones internacionales e interculturales en el plan de estudios formal e informal para todos los estudiantes dentro de los entornos de aprendizaje nacionales”**.

En el reporte de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) del año 2021, se explica, luego de citar la misma definición suministrada por Beelen y Jones (2015), que se puede entender que la internacionalización en casa “incluye, por tanto, interacciones tanto formales como informales entre estudiantes nacionales e internacionales en los campus, cursos impartidos por profesores-investigadores extranjeros, cursos de idiomas o de lenguas extranjeras, cursos y módulos específicos sobre interculturalidad, etc.” (CDEFI, 2021, p. 4). De forma similar, Guimarães, et al. (2019) mencionan las siguientes actividades:

Entre las posibles actividades de IaH, se pueden mencionar la internacionalización del currículo, la inclusión de aspectos relacionados con las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje, las relaciones con los grupos étnicos locales, la acogida de estudiantes internacionales en los campus locales, la presencia de profesores extranjeros, etc. (p. 96)

De todas formas, hay que entender que las primeras definiciones de internacionalización en casa surgen de la European Association for International Education (EAIE) y del Grupo de Interés Especial (SIG) que se crea durante la conferencia anual de la asociación en 1999 en Maastrich (Weimer, Hoffman y Silvonen, 2019). En el año 2000, EAIE SIG publican en un documento una primera definición que entendía a la internacionalización en casa como: “Cualquier actividad relacionada con el ámbito internacional, a excepción de la movilidad de estudiantes y personal hacia el exterior” (Crowther et al., 2000, p. 6, como se citó en Weimer et al., 2019, p. 18). Por otro lado, las actividades de la internacionalización en casa no son estáticas, nuevas herramientas relacionadas con la tecnología han ido apareciendo y colaboran con el objetivo que esta persigue, por ejemplo, la movilidad virtual. Otro ejemplo, es el caso de los Collaborative Online International Learning (COIL), que son más comunes en América (de Wit, 2013, como se citó en Barbosa, Santos y Prado-Meza, 2020).

Sin embargo, un hecho es que, por lo general, las instituciones y los propios gobiernos, han puesto gran esfuerzo en los estudiantes móviles, tanto entrantes como salientes, sin prestar mucha atención a los “no móviles, aquellos que permanecen en los campus de origen y reciben estudiantes internacionales”, que son los más numerosos (Jon, 2013, p. 256).

Más allá de eso, la preocupación por aquellos que no tienen la posibilidad de tener una experiencia de movilidad fue reflejada por la International Association of Universities (IAU), la cual elaboró en el año 2012 un reporte llamado “Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action”. En el punto 14 el documento hace un llamado a que las instituciones, en el momento de diseñar sus estrategias de internacionalización, apliquen una serie de valores y principios. Uno de ellos dice: “Perseguir la internacionalización del currículo, así como de las actividades extracurriculares, para que los estudiantes no móviles, que siguen siendo la inmensa mayoría, también puedan beneficiarse de la internacionalización y adquirir las competencias globales que necesitarán” (IAU, 2012, p. 5). Lo anterior, muestra que

existe al menos en lo discursivo, conciencia sobre la gran cantidad de estudiantes que no son alcanzados por la internacionalización. Otro punto que también se quiere destacar en esta introducción, es que la Pandemia ocasionada por el COVID-19, que comenzó en el año 2020, fue, al igual que aconteció en la Argentina (según se aprecia en el trabajo empírico), un catalizador para la internacionalización en casa en muchos países. Por ejemplo, en el caso de Francia, un informe de la CDEFI (Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs) del año 2021, explicaba como para las escuelas de ingeniería, donde “la experiencia internacional es el centro de la formación”, la internacionalización a distancia y la internacionalización en casa fueron tipos de actividades que las instituciones buscaron ante la imposibilidad de la movilidad física, aunque aclaraban que la internacionalización en casa, es “todavía muy poco utilizada en las instituciones” (CDEFI, 2021, p. 4).

En la Tabla 11 se presentan una gran cantidad de acciones que buscan compensar la escasa movilidad saliente de estudiantes a través de la internacionalización en casa. Antes se presentan los componentes comunes de la internacionalización en casa desde la experiencia del estudiante de origen, de acuerdo con Harrison y Peacock (2009, p. 878):

- utilizar la presencia de estudiantes internacionales para sembrar el aprendizaje intercultural, proporcionando perspectivas alternativas y ejemplos ilustrativos de otros países y culturas;
- desarrollar habilidades de comunicación intercultural a través de técnicas de enseñanza específicas y exposición general a estudiantes internacionales;
- mejorar el plan de estudios con módulos y programas que tengan un tema internacional o global;
- prestar atención a la dinámica interna del "aula internacional" y la diversidad de alumnos que contiene;
- utilizar la tecnología de la información para superar las fronteras nacionales y las limitaciones de la distancia en las oportunidades educativas;
- fomentar un sentido de ciudadanía global, agencia y responsabilidad entre los estudiantes y el personal.

Tabla 11: Tipos de estrategias de la internacionalización en casa (basada en el campus)

<u>Currículo (plan de estudios) y programas</u>	<u>Proceso de enseñanza/aprendizaje</u>	<u>Investigación y actividad académica</u>
- Nuevos programas con temática internacional. - Infundir la dimensión internacional, cultural, global o comparativa en los cursos existentes. - Estudio de lenguas extranjeras. - Estudios de área o regionales. - Titulaciones conjuntas o dobles.	- Participación activa de los estudiantes internacionales, de los estudiantes retornados del extranjero y de la diversidad cultural del aula en el proceso de enseñanza/aprendizaje. - Movilidad virtual de estudiantes para cursos y proyectos de investigación conjuntos. - Uso de académicos y profesores internacionales y de expertos internacionales/interculturales locales. - Integración de estudios de casos internacionales e interculturales, juegos de roles, escenarios de resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, equipos, comunidades de aprendizaje, materiales de apoyo. - Servicio de aprendizaje. - Integración de resultados de aprendizaje globales y evaluación.	- Centros de área y temáticos. - Proyectos de investigación conjuntos. - Congresos y seminarios internacionales. - Papers y artículos publicados. - Acuerdos internacionales de investigación. - Programas de intercambio de investigación. - Socios internacionales de investigación en el sector académico y otros sectores. - Integración de investigadores y académicos visitantes en las actividades académicas en el campus.
<u>Enlace con los grupos culturales/étnicos de la comunidad local</u>	<u>Actividades cocurriculares</u>	<u>Actividades extracurriculares</u>
- Participación de los estudiantes en organizaciones culturales y étnicas locales a través de pasantías, voluntariado, colocaciones e investigación aplicada. - Participación de representantes de grupos culturales y étnicos locales en actividades de enseñanza/aprendizaje, iniciativas de investigación y eventos y proyectos extracurriculares.	- Programas de desarrollo de liderazgo internacional/global. - Seminarios interdisciplinarios y think tanks. - Seminarios de oradores distinguidos.	- Clubes y asociaciones de estudiantes. - Eventos internacionales e interculturales en el campus. - Socios lingüísticos, programas de amistad, programas de estudiantes oradores. - Enlace con los grupos culturales y étnicos de la comunidad. - Grupos y programas de apoyo entre pares.

Fuente: Tablas presentes en Knight (2005, p. 28) y Knight (2012b, pp. 11 - 12)

Guimarães et al. (2019), presentan – basándose en algunos autores - beneficios y desafíos para la Internacionalización en Casa. Ver Tabla 12:

Tabla 12: Beneficios y Desafíos de la Internacionalización en Casa (IaH)

Autores	Beneficios de IaH	Desafíos para IaH
Weimer, Hoffman, & Silvonen, 2019	Ofrece perspectivas globales en programas de estudio para todos los estudiantes e incluye perspectivas internacionales e interculturales en el plan de estudios estándar; la diversidad en el aula se integra al aprendizaje; oportunidades de movilidad virtual; integración intencionada con estudiantes extranjeros.	Los profesores piensan que están internacionalizando el plan de estudios cuando utilizan el inglés como medio de instrucción. Los docentes necesitan estar capacitados para el aula multicultural, con una formación pedagógica intercultural; los estudiantes necesitan habilidades interculturales para facilitar la interacción con otros estudiantes.
Harrison, 2016	El desarrollo de la capacidad de utilizar múltiples puntos de vista; mejorar las habilidades para la interacción intercultural y el pensamiento crítico.	Muchos estudiantes no se sienten cómodos en la interacción con estudiantes extranjeros.
Almeida et al., 2019	Promueve la igualdad de acceso a las experiencias universitarias internacionales (la mayoría de los estudiantes no participan en la movilidad); también integra estudiantes extranjeros.	Falta de reconocimiento gubernamental; falta de compromiso de los educadores.
Panajoti, 2019	La adopción de estrategias de IaH beneficiaría a las universidades, volviendo a los estudiantes competentes para una sociedad más conectada y diversificada.	La IaH no puede entenderse sin la internacionalización del currículo, que incluye un papel relevante de los docentes en este proceso. IaH es más exigente que la movilidad porque requiere esfuerzos de las universidades, el personal y las unidades, especialmente los docentes.
Nghia, Giang, & Quyen, 2019	Ayuda a los estudiantes a desarrollar el capital humano, ampliar las redes sociales, mejorar la comprensión cultural, mejorar la adaptabilidad de la carrera y desarrollar una identidad profesional; contribuye para el desarrollo de competencias laborales contextualizadas en los estudiantes.	Decidir el nivel de internacionalización del currículo; las habilidades y la disponibilidad de docentes que estén familiarizados con las prácticas y normas internacionales; las habilidades académicas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los recursos, las instalaciones y los servicios de apoyo académico.

Fuente: Guimarães et al. (2019, p. 99)

Como se ha podido apreciar, la relación estrecha entre la internacionalización en casa y la movilidad internacional de estudiantes entrantes está muy presente: “una modalidad importante de IaH se refiere a aprovechar las aulas multiculturales en caso de que haya un alto número de estudiantes internacionales” (Barbosa et al. ,2020, p. 88).

2.3.2 Orígenes de la Internacionalización en Casa (Bengt Nilsson - Suecia)

El aumentar las experiencias internacionales e interculturales en el propio campus, ha venido cobrando más relevancia para los investigadores y profesionales (Wächter, 2003, como se citó en Robson, 2017). De acuerdo con Robson (2017), en el caso europeo, el movimiento detrás de esa idea se llamó internacionalización en casa, gracias - dice la autora - al trabajo de Nilsson en la Malmö University en Suecia: “Nilsson y otros profesionales de la educación superior reconocieron que era poco probable que la mayoría de los estudiantes alcanzaran las ambiciones de movilidad estudiantil que sustentan el programa Erasmus” (p. 369). Como aclara Wächter (2003), si bien la internacionalización en casa no es algo nuevo, el impacto de Nilsson fue el poner de manera muy fuerte el concepto en la conciencia pública. Justamente, plantea el autor, Bengt Nilsson a finales de los 90, al dejar su puesto de director de la oficina de relaciones internacionales en la Universidad de Lund en Suecia, dejó una universidad ya muy bien posicionada en investigación para ir a una en el mismo país que recién se creaba, la de Malmö, con el cargo de vicepresidente de asuntos internacionales, lo que para Wächter ayudó, dada la “falta de viejas tradiciones y estructuras” a ver nuevas oportunidades como fue el caso de la internacionalización (p.5). Agrega el autor: “En Lund, la actividad internacional se centró en la movilidad de las personas. En Malmö, Nilsson decidió tomar un camino completamente diferente. Apostó por la internacionalización en casa (IaH)” (p.5). De acuerdo con Wächter (2003) fueron dos las razones que justifican la decisión de Nilsson: 1) El objetivo inicial, muy “modesto” del Programa Erasmus, que buscaba que 1 de cada 10 estudiantes tuviera una experiencia de movilidad no se cumplía¹⁸; 2) La nueva universidad contaría con estudiantes regionales, además de que la región de Malmö contaba con una tasa de inmigrantes de alrededor de un tercio: “Por lo tanto, una parte considerable de la población estudiantil esperada tendría raíces culturales muy diferentes de las del estudiante sueco tradicional. En consecuencia, los estudios y

¹⁸ De acuerdo con Fernández Lamarra y García (2016) fue en 1999 cuando Nilsson se dio cuenta de que más de 10 años luego de la creación del programa ERASMUS MUNDUS, “aún no se lograba el objetivo mínimo de que el 10% de los estudiantes y profesores universitarios de la comunidad europea hubieran realizado un período de estudios en una Universidad extranjera” (p. 19).

la comunicación intercultural tendrían que jugar un papel importante” (p. 5). Del propio Bengt Nilsson, agregamos que más allá de que el 35% de los habitantes eran inmigrantes o eran hijos de ellos, un elemento también importante era la apertura de una nueva facultad llamada International Migration and Ethnic Relations (IMER) y el hecho de que se le prestaría mucha importancia a nivel de toda la institución a las “cuestiones multiculturales” (Nilsson, 2003, p. 32). En palabras de Wächter (2003) este enfoque en la internacionalización en casa quiso ser compartido por Bengt Nilsson también por dos razones: 1) Buscar una “fertilización cruzada” con otros actores, gracias al debate, reflexión, etc. (p. 6). 2) El hecho de que, si bien Malmö era una región con mucha inmigración, tampoco era un lugar tan diferente a otros en Europa, básicamente por el aumento de la inmigración y por las barreras existentes para la movilidad física.

La historia de éxito comenzó a fines de 1999, en una conferencia de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) en Maastricht, donde su propuesta de crear un grupo de interés especial dedicado a la IaH encontró una resonancia abrumadora. Más de 100 académicos y administradores internacionales se subieron espontáneamente al carro. (Wächter, 2003, p. 6)

El objetivo buscado era según Nilsson (2003): “proponer diferentes medidas para que todos los estudiantes y el personal de la Universidad de Malmö aumenten su competencia internacional e intercultural” (p. 36), debiendo estar todas las propuestas plasmadas en un informe al vicerrector que debía entregarse en junio de 2003 (el artículo es de marzo de ese año). La Tabla 13 expone los tipos de competencia mencionados por el autor:

Tabla 13: Tipos de competencias en la internacionalización en casa, buscadas por Bengt Nilsson

Tipo de competencia	
Competencia internacional	Competencia intercultural
Desarrollar “conocimiento y habilidad en relaciones internacionales”. Ejemplo: Dominar otras lenguas, conocimiento de la realidad política, social y económica de los países/regiones.	Desarrollar “la comprensión, el respeto y la empatía hacia personas con orígenes nacionales, culturales, sociales, religiosos y étnicos diferentes”

Fuente: Adaptación a un esquema de los tipos de competencia presentados por Nilsson (2003, p. 36)

El artículo sobre la puesta en práctica de la internacionalización en casa que presenta Nilsson (2003), reúne gran cantidad de información. Por ejemplo, acciones que

comenzaron en 1998, siendo una de ellas el convencimiento de la importancia de internacionalizar en la universidad y la necesidad de tener un plan estratégico en 1999. No se desarrolla todo lo que se hizo (por ejemplo, la implementación final requirió de dos etapas: análisis curricular y medidas orientadas a la acción a nivel de estudiantes y staff), aunque sí se nombran dos obstáculos descritos por Nilsson (2003) y dos ejemplos de medidas de acción:

- Obstáculos - En la creación de nuevos cursos y programas observaron que solo el 50% del personal alguna vez escuchó que había un plan estratégico de internacionalización, lo que para el autor muestra la dificultad de la difusión; Las decisiones que se toman desde las autoridades, no siempre terminan llegando al salón de clases, al estudiante y al docente, además de que, dice el autor, el compromiso es muy variable a nivel de facultades, escuelas, departamentos, decanos, catedráticos y profesores¹⁹.
- Medidas orientadas a la acción – 1) Nilsson (2003, p. 37) menciona que con el objetivo de que los estudiantes aumenten la competencia lingüística e internacional/intercultural, se ofrece a ellos un curso, denominado “Practical English in Cross-Cultural Communication” (30 ECTS) e incluso una carrera completa, “Migration and Language” (180/240 ECTS); 2) Describe el caso del proyecto Nightingale, donde 100 estudiantes hacen de mentores para otros 100 estudiantes de nivel escolar - no universitario - provenientes casi todos de familias inmigrantes, lo que para el autor logra que los niños se sientan seguros y se estimulen a seguir en la universidad y al mismo tiempo los 100 universitarios aprendan al pasar 3 horas semanales en la casa de esos niños, “otras culturas, religiones y tradiciones, aumentando así su competencia intercultural” (p. 37).

Nilsson (2003) concluía que la internacionalización en casa era algo que había llegado para no irse. En ese sentido, el autor nombra una encuesta que se realizó en 2001 que destacó que aquellas universidades que logren una “sólida oferta internacional”, por ejemplo, dando “oportunidades para interactuar con estudiantes extranjeros”, serán las que obtengan una “ventaja competitiva” en captar futuros estudiantes (p. 39). Con respecto al caso concreto de la Universidad de Malmö, el autor terminaba expresando un deseo para ese centro de estudios que creemos sintetiza el espíritu de la

¹⁹ Reforzando esa idea, Robson (2017, p. 373) afirma que todavía la internacionalización en casa tiene una dependencia directa “de la buena voluntad y el compromiso de los miembros individuales del personal y sus redes”.

internacionalización, no enfocado en la parte más mercantilizada sino en la formación de ciudadanos globales:

Por supuesto, tengo un sueño para la Universidad de Malmö. Me gustaría que todos nuestros estudiantes salieran de esta universidad con el valor añadido que puede aportar un plan de estudios internacionalizado: Además de un buen conocimiento de su materia, deberían tener la mente abierta y la generosidad hacia otras personas; saber cómo comportarse en otras culturas y cómo comunicarse con personas con diferentes religiones, valores y costumbres; y no tener miedo a enfrentarse a cuestiones nuevas y desconocidas. Me gustaría vacunar a todos nuestros alumnos contra las oscuras fuerzas del nacionalismo y el racismo. Una vez leí en un artículo que una innovación técnica tarda 10 años en aplicarse; una médica, 20 años; y una educativa, 50 años. Así que hay que tener paciencia y ser realistas: este tipo de cambios de pensamiento y actitud llevan mucho tiempo. (Nilsson, 2003, p. 39)

A modo de conclusión para este capítulo, de Wit y Hunter (2015, p. 2) explican un ejercicio realizado con la metodología “Delphi Panel” aplicada a expertos en internacionalización de la educación superior, enfocado en el caso de Europa. El resultado que destacan es que si bien la movilidad y la entrega fronteriza (cross-border) seguirán creciendo, es necesario - coinciden los expertos participantes - que “se preste más atención al currículo y a los resultados del aprendizaje para garantizar la internacionalización para todos, y no solo para los pocos que se mueven” (p. 2). Sin embargo, agregan los autores: “La mayoría de las estrategias nacionales, incluso en Europa, todavía se centran predominantemente en la movilidad, las ganancias económicas a corto y/o largo plazo, la contratación y/o formación de estudiantes y académicos con talento, y la reputación y visibilidad internacionales” (p. 3). El salir de una concepción comercial de la internacionalización que sume a todos los estudiantes y también a otras unidades de las instituciones, requiere que vaya cobrando relevancia el poner más énfasis en “la internacionalización del currículo y los resultados del aprendizaje”, estrategias más integrales (de Wit y Hunter, 2015, p. 3).

CAPÍTULO 3 – INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

3.1 Introducción al concepto de Internacionalización del Currículo

Como definición de Internacionalización del Currículo (IdC) se utilizará la de Betty Leask, reconocida experta en el área:

La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en el contenido del plan de estudios, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los servicios de apoyo de un programa de estudios. Un plan de estudios internacionalizado involucrará a los estudiantes en la investigación internacional y la diversidad cultural y lingüística. Desarrollará deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como profesionales y ciudadanos globales. (Leask, 2009, p. 209)

Sin embargo, es importante aclarar que el concepto de Internacionalización del Currículo aparece en la literatura desde hace muchos años. Por ejemplo, ya en 1997, Van der Wende (1997) decía que la internacionalización del currículo, en el contexto de un estudio que llevó adelante, era: “el proceso de desarrollo curricular o cambio curricular que tiene como objetivo integrar una dimensión internacional en el contenido del currículo y, si es relevante, también en el método de instrucción” (p. 54). Por otro lado, una definición más reciente de Betty Leask, la cual ella explica fue una reversión de la de 2009, incluye la dimensión global:

La internacionalización del currículo es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al contenido del currículo, así como a los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio. (Leask, 2015, p. 9).

De todas formas, Leask (2015) indica que no hay una definición compartida de lo que es Internacionalización del Currículo. La autora entiende que algunas universidades utilizan definiciones ya viejas, mientras que otras usan versiones nuevas o incluso propias. En su opinión, algunas universidades buscan la internacionalización del plan de estudios por medio de la movilidad al extranjero de sus estudiantes y en cambio otras – dado el bajo número de estudiantes que salen – se centran en la internacionalización en casa. Sin embargo, dice, “en la mayoría, la atención se centra más en los medios que en los fines,

más en lo que hacen los estudiantes que en lo que aprenden” (p. 4). A Betty Leask, se le entrevistó (2 veces) en el Trabajo de Campo, siendo una de las primeras preguntas, qué es para ella la IdC, buscando no solo tener su definición formal:

Para mí, la internacionalización del currículo se trata, en esencia, de internacionalizar la experiencia de aprendizaje del estudiante a través de una agenda planificada de actividades que llevan a una meta específica de aprendizaje. La meta de aprendizaje se relaciona con la misión, la visión y los valores institucionales (ethos). Por lo tanto, puede tratarse de alcanzar metas de desarrollo sustentable, por ejemplo, o de desarrollar competencia global, pero en verdad está en el núcleo de la institución... Tuve que pensar mucho en esta pregunta hoy cuando vi que era tu primera pregunta. Y pensé en la frecuencia con la que me cuesta explicar esto en términos simples. Porque es un concepto muy complejo. Mi formación fue en educación, por lo cual está influenciada por la teoría de la educación y muchos siglos de teoría de la educación. Por lo que hay mucho conocimiento de la disciplina y conocimiento profesional que influye sobre la internacionalización del currículo. Es un empeño educativo, es una metodología, es un proceso, se trata tanto de pedagogía como de aprender resultados y de aprender el diseño. Y se trata de cómo eso, en la forma de un currículo, se conecta con el resto de la institución. Para mí, es un concepto complejo, pero también es una metodología, es una medida de mejora de calidad también. Porque debemos reconocer que también se trata de la diversidad, de la diversidad de los estudiantes y de utilizar la diversidad en el cuerpo estudiantil y en la comunidad para desarrollar las habilidades interculturales de las personas, las habilidades interculturales de todos los estudiantes. Y se trata fundamentalmente de todos los estudiantes. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Asimismo, ella aclara que la internacionalización del currículo va más allá del plan de estudios formal, también abarca el informal y el oculto. El formal, es un “programa secuenciado de actividades y experiencias de enseñanza y aprendizaje organizados en torno a áreas de contenido, temas y recursos definidos, cuyos objetivos se evalúan de diversas maneras”, por ejemplo, dice la autora, a través de exámenes (Leask, 2009, p. 207). El informal, señala, tiene en cuenta las actividades extracurriculares en el campus, las cuales son optativas y no suman a los requerimientos que tiene un estudiante para graduarse, aunque, “contribuyen y de muchas maneras definen la cultura del campus” por lo que terminan impactando en el formal (Leask, 2009, p. 207). Por último, el currículo oculto, afirma ella, es el que puede apreciarse por ejemplo en los tipos de libros de texto y referencias que se escogen - “qué y de quién se valora el conocimiento y qué y de quién no se valora” - como así también la forma de llevar adelante las actividades dentro y fuera del aula (Leask, 2009, p. 207).

Por currículum formal me refiero al plan de estudios, así como al programa ordenado y planificado de experiencias y actividades que los estudiantes deben realizar como parte de su programa de grado. Por currículum informal me refiero a los diversos servicios de apoyo y actividades y opciones adicionales organizadas por la universidad que no se evalúan y no forman parte del currículum formal, aunque pueden apoyar el aprendizaje dentro de él. Incluye programas formales de tutoría, sesiones de estudio asistidas por pares y actividades sociales organizadas. Por el plan de estudios oculto, me refiero a los diversos mensajes no deseados, implícitos y ocultos que se envían a los estudiantes, mensajes que tal vez ni siquiera sepamos que estamos enviando. Por ejemplo, los libros de texto que se seleccionan envían un mensaje "oculto" sobre qué conocimientos cuentan en este plan de estudios y, por implicación, quiénes no. Los mensajes ocultos también se transmiten a través del plan de estudios informal cuando, por ejemplo, exigimos a todos los estudiantes internacionales que completen una capacitación en habilidades interculturales antes del comienzo de las clases, pero no exigimos lo mismo a los estudiantes nacionales o locales. (Leask, 2015, p. 8)

Otra explicación fue recopilada en la entrevista (Trabajo de Campo) a Betty Leask, donde ella vuelve a mencionar el tema de lo formal, informal y oculto:

El currículum formal es el programa de estudios. Estudias una licenciatura en ingeniería, una maestría en medicina. Y no solo es la lista de textos, sino todas las experiencias de aprendizaje, lo que está escrito y lo que les sucede a los estudiantes como parte de ese programa de aprendizaje formal. Ya sea en línea o presencial, tengan un tutor o un profesor, es todo eso. Es ese "paquete". Pero luego, tienes muchas cosas que suceden fuera de eso, cuando los estudiantes están en el campus, cuando están en grupos de discusión en línea sin su maestro... O, en particular, cuando están en línea con una persona de servicios de respaldo al estudiante. Lo extracurricular suelen ser las actividades divertidas que se dan fuera del salón de clases. Pero también son experiencias de aprendizaje y son parte de la cultura de la organización. Si uno está en una organización católica, quizás esté muy concentrado en las actividades extracurriculares de trabajar con la comunidad para mejorar la vida de personas de origen pobre, ¿sí? Podría ser parte de la misión de servicio también, y es extracurricular. Para mí, eso también puede internacionalizarse. Si uno enfoca actividades específicas en trabajar con comunidades de refugiados, trabajar con comunidades migrantes... Si se planifican actividades extracurriculares para los estudiantes, que son opcionales, suelen ser opcionales para los estudiantes, ellos pueden hacer estas cosas que harán crecer sus habilidades en esa sección de su universidad también. Eso también le suma a los valores y a la cultura de la institución. Entonces, todo encaja. Si un estudiante practica la comunicación intercultural en una actividad opcional que no se evalúa formalmente, es menos riesgoso para él o ella. Porque si evaluaran qué tan bien realizó esta comunicación, no me arriesgaría necesariamente, porque quiero una buena calificación. Quizás juegue a lo seguro en las actividades que escoja. Por lo tanto, en mi opinión, eso es muy importante. Si hablamos del currículum oculto, este es el que la mayoría de la gente no sabe lo que significa. Lo considero los mensajes ocultos que enviamos sin intención, que probablemente no sepamos que enviamos, a veces. He oído decir que el currículum oculto son esas cosas que no sabemos que enviamos pero que enviamos de todos modos. El ejemplo que suelo utilizar es que se ofrece la capacitación transcultural a estudiantes internacionales que vienen a la universidad, pero no se requiere que los estudiantes locales hagan lo mismo. Y publicarlo. Publicar que estos talleres solo son para estudiantes internacionales, o solo para estudiantes de intercambio. Porque ellos deben aprender acerca de la cultura argentina. Y comunicarse con la gente argentina. Entonces, ¿uno le está diciendo a los estudiantes argentinos que no es su responsabilidad aprender estas habilidades, que no deben aprender a comunicarse con ellos, sino que ellos deben aprender a ser más como ustedes? ¿O les está diciendo que ellos ya son excelentes en eso y que no lo necesitan, pero que las otras personas son deficientes de algún

modo? Esas son las clases de mensajes que podemos enviar sin saber que lo estamos haciendo. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

De la cita anterior, se desprende, que podría ser difícil planificar el currículo oculto, ya que como explica la experta, se puedan dar mensajes sin saber que se lo está haciendo. Otro elemento que considerar es que para Leask (2021) la internacionalización del currículo requiere - citando la autora el trabajo de Biggs (1996) - una “alineación constructiva”:

La alineación constructiva se basa en la teoría del aprendizaje constructivista y los principios del diseño instruccional. El constructivismo se utiliza como marco para guiar la toma de decisiones en todas las etapas del proceso de diseño de cursos y programas. Por tanto, los objetivos de aprendizaje se utilizan para alinear sistemáticamente los métodos de enseñanza y la evaluación (Biggs, 1996). El diseño del programa y del curso comienza con el desarrollo de los resultados de aprendizaje previstos, pasa a la selección de actividades de enseñanza/aprendizaje que involucrarán a los estudiantes en el logro de estos objetivos y luego a diseñar tareas de evaluación para evaluar el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos establecidos. En relación con el proceso de internacionalización del plan de estudios, esto significa que el proceso de diseño comienza con el diseño de resultados de aprendizaje internacionales, interculturales y/o globales, más que con la selección de contenidos o experiencias y actividades de aprendizaje. (Leask, 2021, p. 45)

Asimismo, para Kreber (2009) el currículo recoge “todas las actividades, experiencias y oportunidades de aprendizaje”, dice la autora, “todo el entorno de enseñanza y aprendizaje” a lo largo de toda la institución, incluyendo “todos los mensajes intencionados (y no intencionados) transmitidos a los estudiantes mientras estudian en nuestros programas y en nuestros campus” (p. 9). Por otro lado, autores como Crosling, Edwards y Schroder (2008) consideran que el preparar a los futuros profesionales para trabajar en la economía global a través de la IdC es una estrategia ya tomada por muchas universidades, sin embargo, explican, el concepto de IdC es multidimensional, lo que hace que las formas en que se implementa sean variadas. Ellos presentan dos objetivos que pueden estar presentes al mismo tiempo: 1) Pragmático – Es darle a la mayor cantidad de estudiantes ventajas para desempeñarse en entornos muy competitivos, como así también, puede ser para que desarrollen competencias que les permita moverse en un entorno internacional (Laughton & Ottewill, 2000; Whalley, 1997, como se citó en Crosling et al., 2008); 2) Ideológico – Dicen los autores, es cuando aparece como relevante el “preparar a los graduados con habilidades de aprendizaje

permanente para el mundo futuro en gran medida desconocido pero cada vez más interrelacionado” (p. 107). Parmentier (2020) presenta algunas acciones en la internacionalización del currículo. El autor, citando el proceso de Bolonia, explica que, en los últimos 20 años, la internacionalización del currículo ha ido por dos caminos. Ver Tabla 14:

Tabla 14: Acciones para la Internacionalización del Currículo

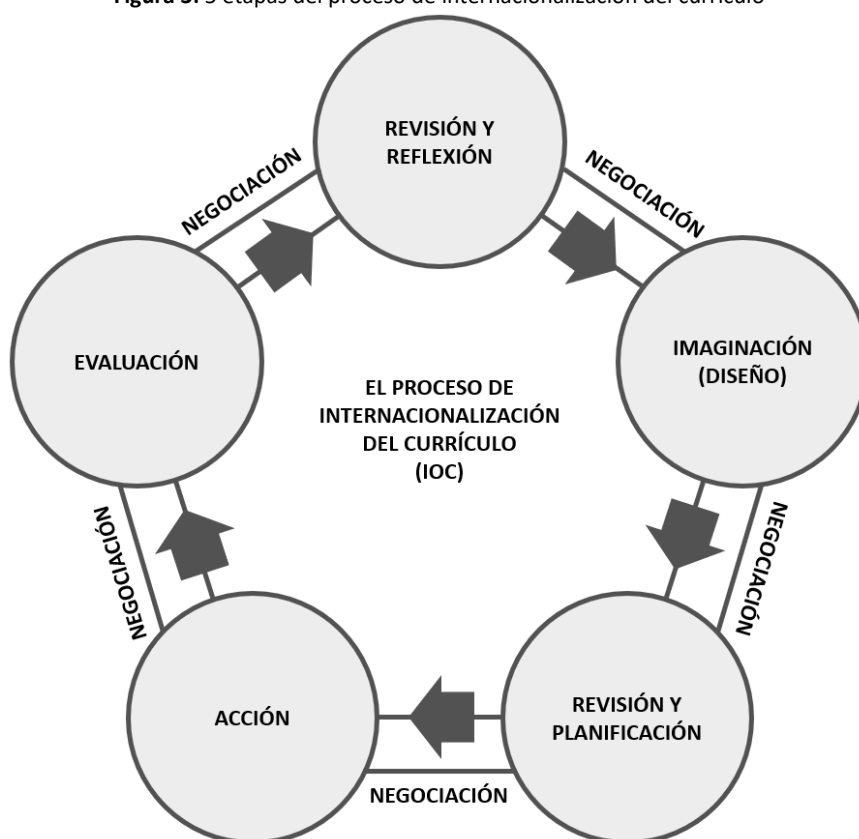
Camino 1 - Introducir más internacionalización en el programa de estudio
Idiomas: Es “ofrecer actividades de aprendizaje en otros idiomas” (p. 160) lo que permite atraer estudiantes extranjeros y mejorar la capacidad lingüística en los estudiantes y también en el personal. Movilidad: Que 20% de los graduados tengan una experiencia de movilidad ha sido un objetivo del programa de movilidad Erasmus+, dice el autor. Para él, no hay dudas que el hacer un curso en el extranjero es “un elemento clave de la internacionalización de la educación desde hace más de veinte años”, agregando que el impacto de la movilidad en el currículo de los estudiantes viene en aumento, por lo que incluso a veces es “un elemento constitutivo de la carrera, o incluso un requisito para la graduación” (p. 161). Digitalización: En la opinión de Parmentier (2020) la tecnología digital a través de diferentes maneras “abre importantes perspectivas” a la internacionalización del currículo (p. 163). Por ejemplo, habla del auge de la Movilidad Virtual. También menciona el caso de los MOOC y sus productos derivados. Contenidos: Es algo que cae dentro de la internacionalización en casa que es “inyectar una porción significativa de materias con vocación internacional o intercultural” (p. 164). La idea, desarrolla el autor, es darle al futuro graduado herramientas para poder desempeñarse en sectores profesionales donde la dimensión internacional sea fuerte. Movilidad docente: Explica Parmentier (2020) que también se puede hacer que un curso tenga una dimensión internacional con los docentes e investigadores con determinado perfil y formación. Por ejemplo, dice, el contratar docentes internacionales y también la presencia de docentes locales que realizaron estancias en el extranjero. Todos ellos, señala, pueden innovar en los métodos de enseñanza y formar a nuevos profesores.
Camino 2 - Crear programas internacionales
Programas “full English”: Son programas, dice, totalmente en inglés, no solo en alguna materia o contenido. Un programa de este tipo, de acuerdo con el autor, genera una oferta que busca captar estudiantes internacionales. Programas internacionales de co-titulación: Son, como explica Parmentier (2020), programas que se dan conjuntamente entre dos o más universidades que están en distintos países, brindándoles así una perspectiva internacional. Incentivos diseñados específicamente para atraer al público internacional: Sostiene Parmentier (2020) que las universidades pueden dar becas de excelencia, algo que para él les aumenta la reputación, aunque eso termina dependiendo de la capacidad de una institución para reducir las matrículas. El autor, también realiza una crítica a los portales donde se promueven programas internacionales, al entender que no siempre hay garantías de calidad. Una etiqueta de programa internacional: Opina Parmentier (2020) que no hay criterios que se acuerden a nivel internacional para decir que un programa es internacional, por lo que los criterios suelen ser internos. El “etiquetado”, señala, hace que un programa tenga de forma explícita un posicionamiento internacional que resulta “de una verdadera elección estratégica” de la Universidad (p. 173). Programas que combinan las cuatro modalidades: Parmentier (2020) desarrolla el caso de los programas Erasmus Mundus, que presentan características muy internacionales: “contratación internacional, co-graduación, incentivos financieros, criterios de admisión académicos y lingüísticos, programas en inglés, movilidad obligatoria, promoción selectiva, etc.” (p. 173).

Fuente: Elaboración propia a partir de Parmentier (2020)

3.2 Proceso de Internacionalización del Currículo

Como muestra Leask (2021)²⁰, el proceso de internacionalización del currículo consta de 5 etapas: Ver Figura 3.

Figura 3: 5 etapas del proceso de internacionalización del currículo



Fuente: Leask (2021, p. 61)

Seguidamente, se describen cada una de las fases, como se explican en Leask (2015), destacando como relata la autora, el modelo se basa en sucesivas etapas de refinamiento del mismo, a través de un proyecto – beca universitaria - de dos años donde ella participó como facilitadora del proceso de internacionalización del currículo en tres universidades (trabajando con grupos de 3 a 5 miembros del personal académico), como así también en diálogo directo con personal académico y otros, en

²⁰ La Figura 3 es prácticamente igual a la presentada en Leask (2015), sin embargo, en Leask (2021) se agrega la parte de negociación en la misma, por lo cual se decidió incluir esa versión, más allá de que la explicación de las etapas se basa en el trabajo de 2015.

universidades de Australia, Inglaterra, Países Bajos, Estados Unidos, Suecia y Sudáfrica. Todo eso le permitió refinar el modelo que se presenta (Figura 3), el cual consta de una serie de pasos donde determinados equipos dentro de un programa de estudio deben trabajar sinérgicamente para así llegar a poder visualizar las tareas que implica internacionalizar un currículo determinado. Ver Tabla 15:

Tabla 15: Proceso de Internacionalización del Currículo

ETAPA 1 - REVISIÓN Y REFLEXIÓN: Se debe asumir primero una definición de internacionalización del currículo, como así también tener claras “las metas, el propósito y el alcance del proyecto” (p. 44). Esta etapa, detalla la autora, se divide en 4 pasos: 1 (Identificación del equipo) – Encontrar el equipo idóneo. Ella destaca que en general son quienes imparten la docencia en el “core” del programa, “o los coordinadores de cursos de los cursos que constituyen la carrera académica” (p. 46); 2) Completar un cuestionario, relacionado con la IdC; 3) Discutir las respuestas que hicieron individualmente en equipo; 4) Ver los pasos a seguir.

ETAPA 2 - IMAGINACIÓN/DISEÑO: Es importante en este punto “provocar debates sobre los paradigmas existentes dentro de la disciplina, que acabarán dando lugar a la imaginación de nuevas posibilidades” (p. 47). La autora dice que los involucrados deben hacerse determinados cuestionamientos sobre la forma en que hacen siempre las cosas, lo que saben y lo que creen del plan de estudios y el aprendizaje que tienen los estudiantes. Ejemplos de acciones que ella menciona: discutir los fundamentos culturales de los paradigmas dominantes en la disciplina; Generar una lluvia de ideas sobre una gama de posibilidades para profundizar y ampliar la internacionalización del programa, etc.

ETAPA 3 - REVISIÓN Y PLANIFICACIÓN: Es el poder en base a las “posibilidades de internacionalizar el currículo”, responder a la pregunta “¿qué cambios queremos hacer en el programa?” (p. 48), lo que implica – dice – decisiones a corto, mediano y largo plazo. Un aspecto que subraya es que los planes que tuvieron más éxito son los que pudieron identificar ganancias rápidas, cosa que hace que no se pierda “el impulso y el entusiasmo” en metas que son más difíciles y exigen más tiempo (p. 48).

ETAPA - 4 ACCIÓN: Una pregunta clave – describe la investigadora – en esta parte del proceso es: “¿Cómo sabremos si hemos logrado nuestras metas de internacionalización del currículo?” (p. 50). Según ella, aquí es donde se implementan los planes pensados y se prevé evaluar el impacto que finalmente tienen. Dos ejemplos: Introducir talleres obligatorios para todos los estudiantes antes de una tarea de trabajo en equipo multicultural; Recoger las pruebas necesarias para evaluar los cambios realizados en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales e internacionales de los estudiantes (cualitativas y/o cuantitativas); etc.

ETAPA 5 – EVALUACIÓN: La pregunta en esta etapa del proceso es: “¿Hasta qué punto hemos logrado nuestros objetivos de internacionalización?” (p. 50). Es importante – destaca la experta - reunir evidencia para poder evaluar la efectividad de los cambios que se han realizado para internacionalizar el currículo. Se esta, dice, ante un proceso cíclico, donde, por ejemplo, los datos que se recogen aquí vuelven a alimentar la primera etapa (REVISIÓN Y REFLEXIÓN).

Fuente: Elaboración propia a partir de Leask (2015)

Algunas apreciaciones que agregaba Betty Leask al entrevistarla, se relacionaron con buenas prácticas y posibles dificultades que se encuentran durante el proceso, dando ella un ejemplo real:

El proceso que yo describí para la internacionalización del currículo es un proceso de cinco etapas. Y se desarrolló con un grupo de profesores y desarrolladores educativos, así los llamamos en Australia, que trabajan con los profesores en las universidades. Y nosotros decimos: si van a

revisar su currículo, comencemos con lo que ya tienen, en lugar de comenzar de cero. Comiencen con lo que tienen y veamos cómo podemos internacionalizarlo o interculturalizarlo. La gente comienza a hablar mucho más sobre la interculturalización en lugar de la internacionalización. Si podemos hacer eso, ¿Cómo podemos cambiar los resultados de aprendizaje? ¿Cómo podemos cambiar las pedagogías? ¿Cómo podemos cambiar los libros de texto o los artículos que leen? ¿Qué tal las actividades de evaluación? ¿Cómo podemos lograr que todo eso funcione junto? Si uno analiza eso, verá que se da mucha negociación. Funcionaba mucho mejor cuando eran quizás 3 o 4 personas en un equipo, ¿sabes?, planificando, trabajando, y debían ser personas que pudieran tomar decisiones y generar cambios. Creo que uno de los obstáculos en muchos países latinoamericanos, y también en Australia, es cómo se puede cambiar el currículo. Suele estar casi grabado en piedra y es muy difícil de cambiar con rapidez e incluso experimentar con él. No puedes cambiarlo un año y volver a hacerlo al año siguiente si no funciona. Todos esos temas técnicos deben resolverse, pero también todos los temas interpersonales. Un equipo con el que trabajé me ayudó a explicar cómo funciona eso. Tenía una mujer de Shanghái, en China, un sujeto de Zimbabue, y ambos eran periodistas. Enseñaban periodismo y comunicación y escritura y comunicación transcultural. Y había un sujeto de Inglaterra y había una australiana, y ella era la líder del programa. Y trabajaban juntos, esto está en mi libro, creo que lo menciono en mi libro, y decían que eran muy interculturales porque... Su curso era muy internacional porque allí estaban todos; un equipo internacional. Pero cuando pensamos en cómo podría cambiarse el currículo, o en lo que estaban haciendo en ese momento, se hizo evidente que trabajaban en silos. Los dos externos del mundo anglo (la australiana y el inglés), los dos externos hacían sus cursos y hablaban mucho y conformaban una linda comunidad de práctica y aprendían mucho. Y los otros hacían lo suyo y no estaban realmente cambiando nada. Además, lo peor era que los cursos de los externos eran opcionales. Eran muy buenos, pero eran opcionales, y el núcleo era lo anglosajón. Decidieron traer parte de eso opcional; los paradigmas emergentes, los distintos modos de ser periodista, los distintos problemas que enfrentas como periodista en distintos países... Imagina las diferencias entre ser un periodista en Ucrania y ser un periodista en Hong Kong y en Australia. Así que llevaron parte de eso al centro, al núcleo del programa. A veces, se trata de tomar lo que ya existe e insertarlo, pero eso requiere de mucha negociación. Cuando desarrollamos este proceso, el equipo dijo: “debes tener negociación. Todo el tiempo. En cada etapa. Negociación dentro del equipo. Y deben ser un equipo, deben ser una especie de comunidad de práctica que esté preparada para analizar en profundidad sus propias actividades”. Les resultó difícil darse cuenta. Ellos creían que realmente eran interculturales, pero no lo eran para nada. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Ahora bien, Harrison (2015) afirma que no todas las disciplinas son iguales a la hora de incluir perspectivas internacionales, en áreas como las ciencias sociales y humanidades las personas son más abiertas a hacerlo que en el caso de las ciencias puras, donde la naturaleza internacional ya estaría presente, por ejemplo, en el manejo de símbolos universales. No es tema de esta tesis ahondar en eso, aunque es un punto que algunos autores mencionan. Por último, solo para evidenciar las posibles dificultades en la IdC, se menciona a Woodrow Wilson, expresidente de la Universidad de Princeton, quien decía “es más fácil trasladar los cementerios que cambiar el plan de estudios” (Mestenhauser, 1997, como se citó en Van Damme, 2001, p. 423).

3.3 Marco conceptual – Internacionalización del Currículo

Leask (2015) presenta “Un marco conceptual para la internacionalización del currículo”, el cual se observa en la Figura 4:

Figura 4: Un marco conceptual para la internacionalización del currículo



Fuente: Leask (2015, p. 27)

Lo más destacado del modelo, como indica Leask (2015), es que en el centro del proceso de construcción de la Internacionalización del Currículo están las disciplinas y los equipos disciplinarios. Eso se debe a la variedad que existe en cuanto a cultura, y a su “conjunto de valores intelectuales y su propio trozo de territorio cognitivo” (Becher 1994, p. 153, como se citó en Leask, 2015, p. 28) y formas de interactuar con el mundo.

Leask (2015), a través de estudios de casos, observa que el tener en el centro del concepto de Internacionalización del Currículo a las disciplinas y los paradigmas emergentes, tiene el efecto de influir y desafiar a los académicos que participen. Encima de las disciplinas, explica la investigadora, hay 3 elementos importantes en lo que es el diseño de un currículo internacionalizado: 1) Requisitos de ejercicio profesional y ciudadanía; 2) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes; 3) Desarrollo sistemático en todo el programa en todos los estudiantes. Expresa: “Estos elementos del diseño del currículo se ven a través de la lente de los paradigmas dominantes y, a veces, pero con menos frecuencia, a través de la lente de los paradigmas emergentes” (Leask, 2015, p. 29). Ver Tabla 16:

Tabla 16: Partes del modelo conceptual de Internacionalización del Currículo

Paradigmas dominantes y emergentes: Pueden dominar una disciplina particular en determinado momento, porque como dice Leask (2015), estas no son rígidas ni operan aisladamente. Esto cobra sentido, dice, porque el internacionalizar el currículo demanda tener que alejarse de ciertos paradigmas e ir hacia paradigmas emergentes y buscar “nuevas formas de pensar y hacer” (p. 29). Sin embargo, eso, puede ser difícil: “El personal académico ha sido socializado en su disciplina, preparado para ser miembro de su comunidad a través del estudio y aceptación de escuelas de pensamiento y modelos de mejores prácticas” (Becher y Trowler, 2001, como se citó en Leask, 2015, p. 29).

Requisitos de ejercicio profesional y ciudadanía: Es ir más allá de preparar solo estudiantes para desenvolverse profesionalmente en un mundo globalizado, enfatiza Leask (2015) que el objetivo es que, además, sean personas éticas y responsables, ciudadanos a nivel local, nacional y mundial. La forma de lograr esas 3 ciudadanías – bajo esas características éticas buscadas – se vuelven esenciales para el proceso tanto de planificación como de promulgación del currículo internacionalizado.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes: El diseño del currículo, explica de Leask (2015), necesita tener claro lo que se busca de los estudiantes, es decir, qué sabrán y en qué se convertirán al finalizar sus estudios: “En un plan de estudios internacionalizado es importante proporcionar información específica y evaluar los logros de los estudiantes en relación con objetivos de aprendizaje internacionales e interculturales claramente articulados y relacionados con su vida como ciudadanos y profesionales en un mundo globalizado” (Leask, 2015, p. 30).

Desarrollo sistemático en todo el programa: Es una tarea que involucra sí o sí planificación. Hay capacidades y competencias que, para adquirirse, pueden requerir del desarrollo de múltiples estrategias que se articulen con diversas acciones y actores.

Contexto institucional: El diseño de un currículo internacionalizado se ve influenciado por el contexto de la institución: con su misión, el ethos, prioridades y políticas.

Contexto local: Los estudiantes, procesos, normativas, etc.; están inmersos, afirma Leask (2015), en un contexto local creado a partir de “condiciones sociales, culturales, políticas y económicas” (p. 31), que tiene un efecto sobre la internacionalización del currículo (da el ejemplo de adquirir habilidades interculturales en los estudiantes a través de la interacción con comunidades locales). A su vez, el contexto local, explica la experta, está conectado con el nacional y global.

Contexto nacional y regional: El tipo de internacionalización que una universidad diseñe depende de factores como “la fortaleza económica del país, el estatus internacional del idioma del país de origen, la reputación académica del sistema nacional de educación superior y el tamaño del país” (Teichler, 2004, p. 21, como se citó en Leask, 2015, p. 32).

Contexto Global: Leask (2015) aboga por una conciencia de las personas que trabajan en educación, no importa si es en países desarrollados o no, para que no generen un plan de estudios que tenga una sola visión de cómo es el mundo, en especial si esta “no cuestiona la construcción neoliberal de la globalización”, y gradúa a estudiantes que terminen generando más desigualdad entre países (p. 32). Para ella, internacionalizar el plan de estudios no debe solo centrarse en el mundo actual, sino también en el que se desea crear por medio de los graduados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leask (2015)

Como ejemplo, a lo expresado por Betty Leask (2015) en el tema de los paradigmas emergentes, se menciona el caso de la “descolonización” de los planes de estudio, donde se busca construir sistemas de conocimiento que sean propios (du Preez, 2018).

La descolonización es, por lo tanto, una respuesta estratégica de las instituciones de educación superior para reparar las desigualdades e injusticias del pasado, desafiar el dominio del conocimiento, la pedagogía y la investigación occidentales, así como cuestionar las raíces coloniales de las prácticas y los planes de estudios universitarios. (du Preez, 2018, p. 21)

3.4 Ciudadanía global y competencias interculturales en un graduado

En gran parte de las definiciones sobre IES, incluyendo la internacionalización en casa y del currículo, se hace mención a que una de las prioridades es formar ciudadanos globales, conocedores del contexto global, competentes interculturalmente, etc.; como explican Hénard, Diamond, y Roseveare (2012) las instituciones le prestan más atención a la IES debido a que “el mercado laboral actual exige que los titulados tengan competencias internacionales, lingüísticas e interculturales para poder interactuar en un entorno global” (p. 7).

La IES suele ser apreciada bajo dos miradas, una más orientada a un proceso institucional, donde la competencia por estudiantes a nivel mundial se da entre las universidades, y otra relacionada con “el proceso educativo que prepara a los estudiantes para un mundo globalizado a través de oportunidades internacionales destinadas a asegurar una ventaja competitiva en el mercado mundial” (Knight, 1999, como se citó en Hanson, 2008, p. 3). Si se hace foco en la segunda mirada, no puede dejar de mencionarse el concepto de ciudadanía global, más sabiendo que actualmente el formar “graduados como ciudadanos globales” es algo que está presente en gran cantidad de universidades, tanto en las declaraciones corporativas como en las políticas y currículos (Clifford & Haigh, 2011; Leask, 2015; como se citó en Clifford y Montgomery, 2017, p. 2), más aún, la ciudadanía global hace parte, desde la última década, del vocabulario y de las políticas de muchas instituciones de educación superior alrededor del mundo (Kraska, Bourn y Blum, 2018). Las universidades, a través de la educación

para la ciudadanía global, mejoran las perspectivas globales de sus estudiantes, las cuales les permitirán “contribuir a un mundo más pacífico, ambientalmente seguro y justo” (Jorgenson y Shultz, 2012, p. 2). La ciudadanía global,

desplaza la perspectiva de lo local e inmediato a un plano más amplio... a través de la idea de ciudadanía, evoca un sentido de responsabilidad práctica hacia los demás, independientemente de su ubicación en términos de geografía, clase, género o etnia. (Skrbiš, 2014, p. 6, como se citó en Jooste y Heleta, 2016, p. 2)

Otros aportes, describen la ciudadanía global, como:

...la habilidad de verse a uno mismo y al mundo que lo rodea, la habilidad de hacer comparaciones y contrastes, la habilidad de ver la 'pluralidad' como resultado... y la habilidad de equilibrar la conciencia de las propias realidades con las realidades de entidades fuera del yo percibido. (McIntosh, 2005, p. 23, como se citó en Stromquist, 2007, p. 82)

La ciudadanía global es transmitir a los estudiantes una serie de habilidades interculturales, una empatía con el mundo, una empatía intercultural. Porque tú puedes tener relaciones interculturales, pero la empatía intercultural es otra cosa, es la tolerancia, etc. Luego, es una serie de conocimientos sobre el estado del mundo, que puede ser de orden histórico, sociopolítico e inclusive medioambiental. Todo eso, es lo que llamamos la ciudadanía global... La UNESCO, tiene un proyecto que se llama Global Citizenship Project²¹, donde está muy bien explicado, inclusive está en los objetivos de los ODS. (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 8 de junio de 2022)

Hoy los graduados, digamos, no pueden formarse como ciudadanos globales para acometer soluciones a problemas globales, si realmente su currículum no les proporciona esas habilidades, y muchas de ellas, pues requieren necesariamente conocimientos extra muros, docentes también que vengan de otros contextos, experiencia en otros contextos, etc. Generar nuevo conocimiento requiere necesariamente pooling, networking, y eso requiere que la Universidad en la que, digamos, se están formando, esté internacionalizada, tenga vínculos con el exterior. Cuanto más fuertes sean estos vínculos, pues mejores posibilidades de inserción laboral también en el extranjero y de participación en las soluciones de los problemas globales tendrán estos graduados. Esto no quiere decir que, digamos, se rezaga la actuación en lo local, digamos, la formación debe ser global, con una actuación local, se cambia el mundo desde tu entorno. Pero, la filosofía detrás de todo esto es formar ciudadanos globales. (José Antonio Quinteiro Goris, comunicación personal, 3 de mayo de 2023)

La ciudadanía global permite “ir más allá de nuestra zona de confort”, también el aceptar las “costumbres extranjeras” (Jones y Smith, 2014, p. 12, como se citó en Jooste y Heleta, 2016, p. 7). Una diferencia importante entre la ciudadanía nacional y la global es que la primera “es un accidente de nacimiento” (Green, 2012, p. 1), mientras que la segunda,

²¹ Global Citizenship Education: <https://en.unesco.org/themes/gced>

es voluntaria, es decir, se refiere a “formas de pensar y vivir dentro de múltiples comunidades transversales: ciudades, regiones, estados, naciones y colectivos internacionales” (Schattle, 2007, p. 9, como se citó en Green, 2012, pp. 1 - 2).

Las personas llegan a considerarse ciudadanos del mundo a través de diferentes experiencias vitales formativas y tienen diferentes interpretaciones de lo que significa para ellos. Para muchos, la práctica de la ciudadanía mundial se ejerce principalmente en casa, a través del compromiso con los problemas mundiales o con diferentes culturas en un entorno local. Para otros, la ciudadanía global significa una experiencia de primera mano con diferentes países, pueblos y culturas. Para la mayoría, existe una conexión entre lo global y lo local. Cualquiera que sea la "opinión" particular de un individuo sobre la ciudadanía global, esa persona elige si la practica o cómo la practica. (Green, 2012, p. 2)

Yendo hacia las universidades, Tarrant (2010, como se citó en Lilley, 2014, p. 8) muestra tres tipos de ciudadanos globales entre los estudiantes:

1. un ciudadano global personalmente responsable (puede donar sangre, ser voluntario en tiempos de crisis y mostrar conciencia de consumo)
2. un ciudadano global participativo (es activo en organizaciones cívicas o comunitarias); y
3. un ciudadano global orientado a la justicia (evalúa críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de la superficie y explora las causas profundas de los problemas).

Sin embargo, de acuerdo con Lilley (2014), más allá del llamado de organismos como la International Association of Universities, a que las universidades hicieran esfuerzos en preparar a los estudiantes como ciudadanos nacionales y globales, en la práctica no ha sido tan fácil. Un hecho es que “las universidades como instituciones de cuasi mercado están sumidas en relaciones complejas que están influenciadas por la globalización, el estado, la educación y el cambio social” (Morrow y Torres, 2000, como se citó en Lilley, 2014, p. 6).

Por su parte, Kraska et al. (2018) dan a conocer dos perspectivas de la ciudadanía global y la internacionalización (neoliberal y liberal-humanista): Neoliberal – La educación superior es vista generalmente como una “mercancía”, algo que está en armonía con el General Agreement on Trade in Services (Humphrey, 2011, p. 650, como se citó en Kraska et al., 2018, p. 88):

Desde esta perspectiva, se considera que la universidad tiene el mandato de gestionar el conocimiento y desempeña un papel vital para garantizar la competitividad nacional a escala mundial. Este objetivo se ve reforzado por los planes de estudio y los enfoques pedagógicos que se centran abrumadoramente en la preparación de los graduados para conseguir un empleo en el mercado internacional. (Kraska et al., 2018, p. 88)

En lo que respecta a la perspectiva liberal-humanista, esta “exige que las universidades tengan como propósito formar individuos capaces de comprender el mundo complejo que les rodea (epistemología), entender su identidad dentro de él (ontología) y tener la capacidad de prosperar (praxis)” (Kraska et al., 2018, p. 89). Por lo tanto, dicen los autores, en este caso las instituciones de educación superior preparan graduados que participan en la sociedad, por lo que las mismas tienen la responsabilidad “de crear espacios públicos para fomentar y liderar el debate sobre una variedad de temas, y de desarrollar en los graduados un sentido del mundo más amplio” (p. 89). Las universidades en este caso, de acuerdo con los autores, buscan generar pensamiento crítico y debate activo en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, dejando a un lado el énfasis en “el dominio de áreas particulares de conocimiento o habilidades para el empleo” (p. 89). La Tabla 17 extracta mucho de lo explicado sobre las dos perspectivas:

Tabla 17: Características de un egresado según perfil neoliberal o liberal-humanista

NEOLIBERAL	LIBERAL-HUMANISTA
• "individualista, pasivo y privado, desolidarizado" (Balarín, 2011, como se citó en Kraska et al., 2018, p. 89). • "despolitizado y complaciente con el statu quo, trata la participación política como un derecho a ejercer en función de una inclinación individual" (Caruana, 2010, como se citó en Kraska et al., 2018, p. 89). • "dotado de habilidades y conocimientos para asegurar un empleo" (p. 89).	• Individuo con "habilidades y disposiciones para alimentar los valores cívicos" (p. 89). • "graduados con habilidades para la vida, para que puedan participar como ciudadanos en la sociedad" (p. 89).

Fuente: Elaboración propia a partir de Kraska et al. (2018, p. 89)

En base al análisis de diferente bibliografía y de un trabajo empírico, Clifford y Montgomery (2017) daban como una de sus reflexiones finales que:

Un plan de estudios transformador, un rediseño holístico de los planes de estudio para desarrollar ciudadanos globales, requiere algo más que profesores individuales, entusiastas y creativos. Requiere un cambio en la orientación del propósito de nuestras instituciones de educación superior, pasando de un discurso corporativo a uno cívico, que sustituya la búsqueda de ventajas individuales por la consideración de las necesidades de la sociedad a nivel local,

nacional y global. Esto requiere cambios en las declaraciones de misión, los planes estratégicos y las políticas con recursos disponibles para el desarrollo del personal y el rediseño y desarrollo de los planes de estudio. (p. 11)

Por otra parte, Leask (2015) sostiene que el “desarrollar ciudadanos globales responsables” comprometidos con los problemas del mundo y que puedan al mismo tiempo tener habilidades para dar soluciones, requiere un diseño curricular que se enfoque explícitamente en:

El mundo entero como una comunidad global con un destino compartido; Desarrollar la conciencia social de los estudiantes a través de su programa de estudio; Los beneficios a largo plazo de una educación universitaria para la sociedad mundial en lugar de los beneficios a corto plazo del instrumento para los individuos dentro del sistema socioeconómico; Justicia cognitiva a través de la ampliación del alcance de cuyo conocimiento cuenta en el currículo. (p. 61)

Vale aclarar, que “no existe un acuerdo común sobre el qué, el por qué y el cómo de la ciudadanía global” (de Wit, Hunter, Jones, y Leask, 2013, p. 25, como se citó en Jooste y Heleta, 2016, p. 2).

Cualidades de los graduados (según Leask, 2015):

Betty Leask (2015) explica como su abordaje a la internacionalización del currículo estuvo relacionado con una serie de capacidades que a fines de la década de los 90, la University of South Australia quería para sus graduados – CUALIDADES DE UN GRADUADO – con el objetivo de diferenciarlos de otras universidades de Australia. Ella fue contratada en 1998 para llevar adelante ese proceso. Lo que vieron, dice, es que, si bien solo una de las 7 cualidades que habían armado se refería exclusivamente a la parte internacional, la número 7 (“Demostrar perspectivas internacionales como profesional y como ciudadano”), el resto también debían ser impactadas por lo internacional: Uno de sus ejemplos: Para cumplir con la cualidad 4 (“Ser capaz de trabajar tanto de forma autónoma como en colaboración como profesional”), dice ella, “lo más probable es que tengas que poder trabajar en equipos diversos” (p. 56). En ese sentido, Leask (2015) describe que su tarea fue el ver cómo integrar esas 7 cualidades de los graduados en diferentes programas de grado, prestando “particular” atención a la cualidad número 7.

Para eso, explica la experta, se confeccionaron 9 indicadores que representan las características de estudiantes que alcanzaron la misma, a los efectos de que sirvieran como guía. Ver Tabla 18:

Tabla 18: Graduado-Indicadores de perspectivas internacionales como profesional/ciudadano

Indicador	Descripción
7.1	Mostrar la capacidad de pensar globalmente y considerar los problemas desde una variedad de perspectivas
7.2	Demostrar una conciencia de su propia cultura y sus perspectivas y de otras culturas y sus perspectivas
7.3	Apreciar la relación entre su campo de estudio a nivel local y tradiciones profesionales en otros lugares
7.4	Reconocer cuestiones interculturales relevantes para su práctica profesional
7.5	Apreciar la importancia de la diversidad multicultural para la práctica profesional y la ciudadanía
7.6	Apreciar los factores complejos e interactivos que contribuyen a las nociones de cultura y relaciones culturales
7.7	Valorar la diversidad de lenguas y culturas
7.8	Apreciar y demostrar la capacidad de aplicar estándares y prácticas internacionales dentro de la disciplina o área profesional
7.9	Demostrar conciencia de las implicaciones de las decisiones y acciones locales para las comunidades internacionales y de las decisiones y acciones internacionales para las comunidades locales

Fuente: Traducción al castellano de Tabla presente en Leask (2015, p. 57)

En síntesis, uno de los objetivos más importantes de la IES es que los estudiantes puedan “comprender, apreciar y articular la realidad de la interdependencia entre las naciones (ambiental, económica, cultural y social) y, por lo tanto, preparar [a los involucrados] para funcionar en un contexto internacional e intercultural” (Knight y de Wit, 1995, como se citó en Volet y Ang, 1998, p. 5).

Competencias interculturales (según Leask (2015)):

Leask (2015) también desarrolla el concepto de competencia intercultural, el cual es necesario para ser un ciudadano global, siendo un resultado de la internacionalización, dando el ejemplo la autora de los estudios en el extranjero y los intercambios. La autora presenta varias definiciones sobre lo que quiere decir competencia intercultural, como, por ejemplo, la que sostiene que es: “la capacidad de comunicarse de forma eficaz y adecuada en situaciones interculturales sobre la base de los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales” (Deardorff, 2006, p. 247, como se citó en Leask, 2015, p. 63). Sin embargo, Leask (2015) es crítica con las definiciones que presenta en su trabajo, dado que todas plantean en su opinión muchas preguntas y respuestas. Por ejemplo, se pregunta si una persona puede ser interculturalmente competente en

España, pero no en China, o si es necesario el dominio de determinado idioma para serlo (entre muchas otras). Para ella, todas esas dudas muestran por un lado la dificultad de definir la competencia intercultural y por otro el de saber medirla: “si es que se puede medir” (p. 63).

La competencia intercultural es claramente una construcción compleja. Existe acuerdo en que incluye habilidades, conocimientos y actitudes y que su desarrollo es un proceso continuo. En este sentido, la competencia intercultural es un estado de devenir, más que un destino. Por lo tanto, es particularmente importante explorar pedagogías que ayuden a los estudiantes a entrar en este estado de competencia intercultural. (Leask, 2015, p. 63)

De todas formas, Leask (2015) presenta el trabajo de Freeman et al. (2009), quienes diseñaron una taxonomía de competencia intercultural como herramienta de ayuda para el personal académico. El trabajo se llevó adelante en 4 universidades y para el desarrollo de la taxonomía se consideró – como explica Leask (2015) – que la competencia intercultural era un punto importante en la formación de postgraduados en el área de negocios. Revisando – indica la experta – gran cantidad de bibliografía llegaron a la siguiente definición: “Un proceso de aprendizaje dinámico, continuo, interactivo y autorreflexivo que transforma las actitudes, las habilidades y los conocimientos para una comunicación e interacción efectivas entre culturas y contextos” (Freeman et al. 2009, p. 13, como se citó en Leask, 2015, p. 64).

3.5 Internacionalización en Casa e Internacionalización del Currículo

3.5.1 ¿Son muy distintos? ¿Son iguales?

Es importante destacar - como lo haremos también en la “Opinión de Expertos” a los temas centrales de la investigación - que, a nivel académico, los términos de internacionalización en casa y del currículo suelen usarse como que fueran lo mismo e incluso combinarse dando lugar a la “Internationalization of the Curriculum at Home” (Green y Whitsed, 2015; Leask, 2016; como se citó en Almeida et al., 2018, p. 3). En palabras de Leask (2021) a principios de la década de 2000 se discutía la internacionalización del currículo en Australia, Canadá y el Reino Unido, mientras que al

mismo tiempo la internacionalización en casa iba apareciendo en Europa, sobre todo como un concepto que abarcaba todo lo que no implicaba movilidad. Como explican Beelen y Jones (2015), la internacionalización en casa aparece por el año 2001 “como una respuesta a la práctica dominante de equiparar la internacionalización con la movilidad de los estudiantes, apoyada por programas generosamente financiados como Erasmus” (p. 65).

En ese escenario, Leask (2021) entiende que los conceptos de internacionalización en casa y del currículo son prácticamente lo mismo y actualmente – agrega – están siendo discutidos en América Latina, Asia y Sudáfrica.

Ambos tienen como objetivo llegar al 100% de los estudiantes, centrándose tanto en lo intercultural como en lo internacional; están integrados en el plan de estudios básico formal e informal, no simplemente en los elementos electivos; se imparten a través de evaluaciones y resultados de aprendizaje internacionalizados; no dependen de la presencia de estudiantes o personal internacional y no asumen que su presencia “internacionalizará” automáticamente la experiencia del estudiante; no dependen de la enseñanza en inglés; y son específicos de los programas de estudio individuales y de los académicos que los imparten. (Beelen y Jones, 2015b, p. 8, como se citó en Leask, 2021, p. 46)

Sin embargo, para Leask (2021) la diferencia es que la internacionalización en casa “excluye específica y deliberadamente las experiencias de movilidad” (p. 46). De todas formas, Beelen y Jones (2015) resaltan que: “La internacionalización en casa no requiere la presencia de estudiantes internacionales, aunque puede ser una ventaja” (p. 64). El no requerir la presencia de estudiantes internacionales, puede entenderse en Beelen y Jones (2015) por el hecho de que, si se da una aceptación de un concepto amplio de cultura, se da que todas las aulas, dicen ellos, “tienen una gama diversa de estudiantes”, por lo que indican: “Esta puede ser la base para explorar las dimensiones internacionales e interculturales del currículo, haya o no estudiantes internacionales” (p. 64).

3.5.2 Expertos entrevistados: ¿Son muy distintos? ¿Son iguales?

Muchos de los expertos entrevistados, afirman que en realidad se trata del mismo concepto, aunque hay matices como se verá. El objetivo de preguntar si la

Internacionalización en Casa y la Internacionalización del Currículo son iguales o distintos a algunos de los expertos entrevistados, está en que no se encuentra mucha bibliografía que aclare esta cuestión. Una primera aproximación es dada por Fiona Hunter, quien de manera contundente señala, que no hay grandes diferencias, sino que también introduce a un concepto que aparece en otros entrevistados, el de Internacionalización del Currículo en Casa (IoC@H):

De hecho, académicos como Betty Leask y Elspeth Jones dirían que ya no hay una diferencia significativa entre IoC²² e I@H. De hecho, a menudo se refieren a IoC@H para mostrar cómo los dos se han fusionado en uno. La principal diferencia radica más en el origen de los dos conceptos, IoC en los países de habla inglesa como respuesta a una creciente población de estudiantes internacionales e I@H en Europa como una forma de ofrecer una experiencia internacional a los estudiantes que no se desplazan. (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022)

Hunter también explica que la diferencias entre los conceptos es más un tema de origen, en Europa se desarrolló más la Internacionalización en Casa (I@H) mientras que en los países anglófonos la Internacionalización del Currículo (IoC). Algo interesante sucedió cuando se le preguntó al experto Hans de Wit, sobre qué es la Internacionalización en Casa, es decir, no se preguntó sobre la Internacionalización del Currículo, ni sobre diferencias entre ambas. Su respuesta, comienza explicando la primera, para pasar luego a aportar información relevante sobre el tema que se está tratando:

Con respecto a qué es Internacionalización en Casa, hay 2 diferentes puntos de partida. Uno es de la doctora Jane Knight que dice que la internacionalización tiene 2 componentes: la internacionalización hacia afuera que es todo el aspecto de la movilidad, movilidad de estudiantes, movilidad de profesores, movilidad de programas, y el otro, es la Internacionalización en Casa, que se dirige mucho más a cómo se puede dar una dimensión internacional, intercultural y global para todos los estudiantes y profesores y administradores de la universidad... La otra está más mucho más relacionada a lo desarrollado en 1999 en Europa, en Suecia, en la Universidad de Malmö. Es decir, la Internacionalización en Casa es una acción para decir que “nosotros dedicamos mucha atención a la movilidad de estudiantes, pero eso es bastante elitista, porque solo llega al 5%... y eso excluye a la gran mayoría de los estudiantes y profesores de la internacionalización. Entonces, tenemos que enfocar mucho más como acción, cómo podemos desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes, pero de todos los estudiantes y no solo los que están afuera”. Y eso se puede hacer con la Internacionalización del Currículo, por lo que ésta y la Internacionalización en Casa son muy similares. Hay un debate fuerte entre mis amigos, Elspeth Jones y Jos Beelen, que están mucho más enfocados en la Internacionalización en Casa y mi otra colega de Australia, Betty Leask, que está mucho más en

²² IoC = Internacionalización del Currículo (en inglés) / I@H = Internacionalización en Casa (en inglés)

Internacionalización del Currículo. ¿Cuál es la similaridad y cuál es la diferencia? La única diferencia que hay es que el enfoque de la Internacionalización en Casa es exclusivamente a la Casa, entonces no incluye la movilidad, pero la Internacionalización del Currículo puede incluir la movilidad, porque se puede internacionalizar el currículo con una experiencia afuera, no es necesario, pero se puede, entonces es la única diferencia. Por eso en mi opinión, es mejor hablar sobre la Internacionalización del Currículo porque es un enfoque más amplio. Y el currículo no es solo el contenido, es también todas las competencias que se tienen que desarrollar durante el currículo, es la manera en que se evalúa esas competencias internacionales e interculturales, y también cómo se enseñan esas competencias, es decir, qué hace el profesor para enseñar las competencias internacionales e interculturales y cómo utilizar por ejemplo, la tecnología - que ahora es bastante importante - , cómo utilizar los estudiantes internacionales en el currículo, los profesores visitantes... Entonces, el concepto de Internacionalización del Currículo es bastante amplio... (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

De acuerdo con de Wit hay un debate sobre expertos como Elspeth Jones y Jos Beelen que se enfocan más en la Internacionalización en Casa y otros como Betty Leask inclinados hacia la Internacionalización del Currículo. Lo importante, según el experto, es que la Internacionalización en Casa “no incluye la movilidad”, mientras que la Internacionalización del Currículo sí puedo hacerlo, internacionalizar un currículo con una movilidad es una herramienta más. Al incluir movilidad, de Wit dice que prefiere hablar de Internacionalización del Currículo, fundamentalmente, porque es un concepto mucho más amplio. En una segunda entrevista a Hans de Wit, él reflexionaba nuevamente sobre estas diferencias:

Mi opinión - y en eso concuerdo con la señora Betty Leask -, es que la Internacionalización en Casa como concepto es muy abstracto, no muy claro. Yo creo que la Internacionalización en Casa más fue un movimiento para decir "el enfoque ha sido mucho más a la movilidad y nosotros tenemos que pensar en la gran mayoría de los estudiantes y profesores que no son móviles". Entonces, en eso, tenía un sentido, porque para cambiar la percepción y la visión, fue un momento muy importante. Pero, desarrollarlo desde el concepto, yo no creo... Yo creo que la Internacionalización del Currículo es mucho más importante como enfoque... Por eso, también (he escrito sobre esto con Betty Leask), más que hablar sobre Internacionalización Afuera e Internacionalización en Casa, más tenemos que hablar sobre una perspectiva de Docencia e Investigación Global, para todos los estudiantes y todos los profesores, en donde se puede incluir la movilidad. Porque en la Internacionalización del Currículo, la movilidad puede ser uno de los instrumentos. En la Internacionalización en Casa no hay la movilidad, porque es en casa, y por eso es un poco absurdo, porque no se puede excluir la movilidad, porque ahora hay muchas más posibilidades, la movilidad digital, la movilidad virtual, etc. Yo creo que la Internacionalización del Currículo, un Global Learning para todos es mucho más importante como concepto que utilizar la Internacionalización en Casa. (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

En este segundo aporte, de Wit es más crítico sobre la Internacionalización en Casa al considerarla como algo más abstracto que surgió más como un movimiento que

pregonaba una internacionalización para los estudiantes e incluso profesores que no salían de sus países. Es “absurdo” desde su perspectiva, hablar de una internacionalización que no tenga en cuenta como herramienta la movilidad. Betty Leask, alineada a lo anterior, remarca que es la Internacionalización del Currículo la que envuelve a la otra, aunque entiende que es inútil la discusión, sobre todo, el trabajar en estos dos términos a la vez, porque al igual que mencionó Fiona Hunter, ella dice que se inclina por el concepto Internacionalización del Currículo en Casa:

... Yo considero que la internacionalización del currículo es un concepto dominante dentro del cual está la internacionalización en casa. Otras personas consideran que es al revés; ven la internacionalización en casa como dominante y la internacionalización del currículo como parte de la primera. Todos pueden verlo de modos ligeramente distintos. Yo creo que no es útil, no creo que sea útil tener estos dos términos en desarrollo simultáneo. Es decir, me gusta hablar de la internacionalización del currículo en casa... ¿Sí? Eso dice: bueno, es todo lo mismo, de algún modo, ¿no? Internacionalizar el currículo en casa. Tampoco creo que las distinciones entre la internacionalización en casa y la internacionalización en el extranjero sean muy útiles. Jane Knight inició eso: tienes “en el extranjero” y tienes “en casa”. Yo estaba con ella, tomando un café, en alguna ciudad en alguna parte después de una conferencia y ella dijo: “sí, veo cómo podemos explicarlo. Es en el extranjero, y es en casa...” Y yo le dije: “no, no, no. Porque no es así como se experimenta la internacionalización. Se experimenta... Siempre se cruzan los límites”. Entonces, la idea de “en casa” no es necesariamente útil, pero debes entender un poco de la historia del concepto. Dónde apareció y por qué apareció... (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Vale agregar que incluso Betty Leask es crítica a la separación que hace Jane Knight entre internacionalización en el extranjero y en casa, puesto que para ella no es así cómo se experimenta la internacionalización. En ese sentido, la experta explica que para entender esa división hay que analizar también la historia del concepto de Internacionalización en Casa. Justamente, Betty Leask cuenta lo que pasó en Malmö, reconociendo que hay países que prefieren usar el término en Casa:

En Malmö, sí, en la Universidad de Malmö. Apareció allí porque abrieron una universidad nueva y no tenía sociedades internacionales. Y querían internacionalizarse. No podían enviar a nadie al extranjero, entonces pensaron: “bueno, ¿cómo podemos internacionalizar a nuestros estudiantes en casa? ¿Cómo podemos ayudarlos a desarrollar la misma mentalidad que desarrollarían si estudiaran en el extranjero en casa?” Eso es internacionalizar el currículo en casa, ¿verdad? ¿Sí? Así es cómo surgió y eso es todo lo que es: es todo excepto la movilidad. Porque debían hacer que la gente se concentrara en la comunidad local, por lo que empezaron concentrándose en la comunidad local de Malmö, que era muy diversa culturalmente. Se concentraron en ese aspecto de involucramiento con la comunidad. Los involucraban en proyectos de servicios, o en proyectos de aprendizaje usando a la comunidad local. Eso los llevó a la enseñanza y el aprendizaje de pedagogía y luego, al mismo tiempo, yo trabajaba en Australia

con estudiantes internacionales y planteaba que tan solo tenerlos en el salón de clase no es suficiente. Debes enseñar de otro modo, debes organizar el currículo de otro modo... Y hablábamos en las conferencias. Bengt Nilsson, Bernd Wächter, Jos Beelen, todos trabajamos juntos, Jos y yo escribimos trabajos juntos. De hecho, cuando Jos y yo estábamos escribiendo esa definición, nos sentamos y hablamos de la clase de palabras que debíamos incluir para explicarla como esencialmente lo mismo que la internacionalización del currículo. Por eso incluimos la frase “con un propósito”. Recuerdo con claridad que dije: la frase debe ser “con un propósito” y el propósito debe ser el aprendizaje de los estudiantes, y de todos los estudiantes. Eso es todo, así que, esencialmente, sí, son lo mismo. Pero en algunas instancias, las personas las quieren usar de distinto modo con un propósito. ¿De acuerdo? En Brasil, quieren usar internacionalización en casa porque quieren que la gente deje de pensar en la movilidad. Y eso no tiene nada de malo. ¿Sabes? No tiene nada de malo. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Jos Beelen, que junto a Elspeth Jones crearon una de las definiciones más utilizadas actualmente en lo que respecta a la I@H, sostiene que ambos conceptos intentan lograr la misma cosa, por lo que no tiene sentido perder el tiempo con discusiones, que dice es algo típico de los académicos, abogando también Beelen por la unión de los términos:

Creo que, si vemos la relación con la internacionalización del currículo, creo que la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo básicamente intentan lograr lo mismo: mejorar las competencias de los estudiantes a través de perspectivas internacionales. Y en Europa, a esas competencias las llamamos “habilidades transversales”. Son: comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico... La idea es que las desarrollen más en comparación con otros países, otras culturas, otros contextos. La internacionalización en casa y la internacionalización del currículo son instrumentos para desarrollar competencias. Hay personas que creen que tener un currículo internacionalizado es una meta en sí, pero lo que aprendes durante ese currículo es la verdadera meta. Ahora, se habla de la “internacionalización del currículo en casa” como una combinación de las dos. Porque nos resulta muy difícil y confuso trabajar con esos dos conceptos que intentan lograr lo mismo. Si uno analiza las definiciones, la internacionalización del currículo ha sido definida por Betty Leask; ella menciona a todos los estudiantes. Todos los estudiantes ciertamente son un componente importante, por lo que no es suficiente tener una electiva para un pequeño porcentaje de los estudiantes, pero se debería apuntar a todos los estudiantes, porque todos los estudiantes necesitarán esas competencias. La definición de la internacionalización del currículo habla de resultados de aprendizaje, etc., y no veo un gran problema a la hora de combinar ambas y decir: son distintos conceptos, pero intentan lograr lo mismo. Sería una pena si la gente pasara su tiempo hablando de las diferencias cuando deberían seguir adelante, y ya sabes cómo son los académicos, les gusta discutir sobre las definiciones y dicen: “antes de seguir adelante, debemos hablar de lo que realmente queremos decir”, y a menudo, todo acaba allí... También es importante que la internacionalización del currículo menciona los resultados de aprendizaje, etc., y la internacionalización en casa usa la frase “con un propósito” y eso significa que se piensa en resultados y [se entrecorta] en las actividades, por lo que se trata de los resultados de aprendizaje. (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

Por último, hay un aporte que se considera muy importante, el del Elspeth Jones, ella va más allá del origen geográfico de los términos, para buscar una diferenciación adentro de la propia universidad, para ella la Internacionalización del Currículo surge más de los

académicos, mientras que la Internacionalización en Casa tuvo su origen centrado en las Oficinas de Relaciones Internacionales:

... Son lo mismo... La internacionalización del currículo se originó mayormente en Australia y el Reino Unido, y era principalmente para el personal académico, porque es allí donde debe comenzar; con el personal académico. En todo Europa, se usaba la internacionalización en casa porque la internacionalización comenzaba sobre todo desde las oficinas de relaciones internacionales. Y se hacía en contraste con la movilidad. El problema era que las oficinas de relaciones internacionales no saben qué significa el currículo, por lo tanto, suelen usar “internacionalización en casa”. Es porque surgieron de dos orígenes distintos: o del personal académico o de las oficinas de relaciones internacionales. Es por eso que se usan los dos términos. Y la gente de las oficinas de relaciones internacionales estaba acostumbrada a organizar la movilidad de los estudiantes, pero no estaba acostumbrada a pensar en el currículo. Entonces, en lugar de la movilidad, de enviar estudiantes al extranjero, ellos pensaron en la internacionalización en casa. Tienen dos orígenes distintos, y sé que yo hice crecer la confusión desarrollando esta definición con Jos Beelen, pero el problema fue que en realidad se orientaba a una audiencia europea y a las oficinas de relaciones internacionales, o a una internacionalización que comenzaba en las oficinas de relaciones internacionales. Es por eso que usamos “internacionalización en casa”. Pero en verdad, se trata del currículo. Todo se trata del currículo. ¿Sí? Eso es lo primero que quiero decir. Cada vez uso más “internacionalización del currículo en casa”. Ese es el término que ahora uso a menudo. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Jones explica que la Internacionalización en Casa surge en las Oficinas de Relaciones Internacionales como opción frente a la movilidad, sobre todo, porque estas oficinas no saben qué es un currículo. La experta – con gran humildad – señala que ella pudo haber colaborado a la confusión (como se mencionó, junto a Jos Beelen crearon una definición de gran impacto sobre la Internacionalización en Casa).

3.5.3 Experta consultada - Jane Knight: *Int. of the Teaching/Learning Process*

La experta Jane Knight realizó un importante aporte para esta investigación, dejando en claro – y por eso va a continuación de los puntos anteriores – que no está muy de acuerdo con el concepto de Internacionalización del Currículo, prefiere el término “internacionalización del proceso de enseñanza/aprendizaje”. Ella da 4 puntos, siendo en el primero que realiza esa crítica y estando los otros más relacionados con la tecnología y con el convencer a los actores de la importancia de la IES:

“Permítanme responder con algunos comentarios. 1.1 Prefiero la idea de la internacionalización del 'proceso de enseñanza/aprendizaje'²³ que la del 'currículum'. El plan de estudios parece entenderse más como la aportación de "contenido" que suele hacer el profesor que como la experiencia real de aprendizaje del alumno. También amplía las posibilidades de utilizar más oportunidades que cambiar el plan de estudios. Es importante recordar que el plan de estudios suele estar regulado por el gobierno y que los cambios formales son difíciles de aplicar. Por lo tanto, centrarse en el "proceso de enseñanza/aprendizaje" real a menudo puede proporcionar una forma más creativa, informal y flexible de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y comprensión intercultural, así como la concienciación sobre los retos globales y sus implicaciones, pero esto a menudo depende de la capacidad del profesor para facilitarlo. Estas oportunidades de enseñanza/aprendizaje pueden incluir el uso de: a) redes sociales, b) enlace (es decir, pasantías) con grupos comunitarios locales que se ocupan de cuestiones o asuntos internacionales y participación con diferentes grupos culturales/étnicos o embajadas/consulados o corporaciones internacionales u ONG, etc. c) actividades extracurriculares o cocurriculares como seminarios de Liderazgos Internacionales, clubes internacionales de cine o lectura que incluyen debates y discusiones sobre temas globales, comprensión intercultural, temas geopolíticos, etc. Esto va más allá de las habituales 'asociaciones internacionales de estudiantes'. d) participación en la gran cantidad de seminarios web basados en temas disponibles en línea, tanto sobre educación superior internacional como, lo que es más importante, sobre problemas y desafíos globales. Si hay acceso a Internet para estudiantes y profesores, hay un nuevo mundo de contenido para acceder en relación con la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales o globales en el aula, el entorno de zoom y el campus/cultura de la universidad. 1.2 Creo que desarrollar una conciencia intercultural y competencias globales es importante para los estudiantes, incluso si nunca abandonan su país o comunidad local. Es parte de vivir en un mundo altamente interconectado en estos días. 1.3 Con la traducción simultánea a través de subtítulos disponible ahora para seminarios web y aulas virtuales internacionales, las barreras del idioma no son tan limitantes como antes. 1.4 No creo que sean solo las cuestiones económicas las que limitan la internacionalización del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es lo que usted ya ha mencionado²⁴, como las cuestiones de actitud tanto del profesorado como de los administradores de que las experiencias de educación intercultural dependen de la movilidad física y, en segundo lugar, las competencias y la falta de experiencia de los miembros del profesorado en este nuevo mundo en línea. Así pues, los "centros/departamentos de enseñanza y aprendizaje" de las universidades tienen que convencerse de la importancia de ofrecer oportunidades de formación al profesorado para que desarrolle sus propios conocimientos y habilidades con el fin de facilitar este tipo de aprendizaje internacional/transcultural/global para los estudiantes." (Jane Knight, comunicación por escrito, 16 de abril de 2022)

²³ El aporte de la autora es en inglés, refiriéndose a internationalization of the 'teaching/learning process'.

²⁴ En referencia al tesista cuando envió las preguntas y el contexto (en este caso por escrito).

3.6 Internacionalización Integral – Otro concepto a considerar

Una definición que aparece a lo largo del Trabajo de Campo, en lo que concierne a las entrevistas a los responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) es la de Internacionalización Integral (Comprehensive Internationalization), concepto definido por John Hudzik. Dice Maximiliano Sainz, con respecto a la Argentina:

... el concepto que más caló últimamente, desde hace un cierto tiempo, es la Internacionalización Integral, porque en realidad el mensaje que manda, es el de que nos apela a todos a trabajar la internacionalización y no que sea solamente una cuestión de especialistas de una Oficina de Relaciones Internacionales... (Maximiliano Sainz, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

Nótese que para Sainz el concepto de Integral saca el foco de las Oficinas de Relaciones Internacionales, al igual que sucede con otros conceptos (como se verá en el Trabajo de Campo con Expertos y responsables de ORI) como la Internacionalización del Currículo. Hans de Wit, dice, alineado con Sainz:

... como dice también John Hudzik en Comprehensive Internationalization, se tiene que cambiar lo que es la internacionalización, en el sentido que no puede ser solo un aspecto de una oficina a nivel central, sino que tiene que ser un aspecto que influye en todo el trabajo de todas las administraciones de la universidad: recursos humanos, finanzas, investigación, etc.; pero, también se tiene que entrar en las escuelas, departamentos, etc.; para decir que eso es importante. Eso es muy difícil... (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

John Hudzik la define como:

La internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a lo largo de las misiones de enseñanza, investigación y servicio de la educación superior. Da forma al ethos y los valores institucionales y afecta a toda la institución de educación superior. Es esencial que sea adoptado por el liderazgo institucional, el gobierno, la facultad, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional, no solo una posibilidad deseable.

La internacionalización integral no solo impacta toda la vida del campus, sino también los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, investigación y comunicación, y el impacto de las fuerzas globales en la vida local, amplían drásticamente la necesidad de una internacionalización integral y las motivaciones y propósitos que la impulsan. (Hudzik, 2011, p.6)

Otra definición entiende la internacionalización integral como: “un marco estratégico y coordinado que integra políticas, programas, iniciativas e individuos para hacer que los colleges y universidades estén más orientados globalmente y conectados internacionalmente” (ACE, 2021, p. 1, como se citó en Chan, 2021, p. 90). El concepto de Internacionalización Integral, de acuerdo con Beelen y Jones (2015, p. 60), quiere dejar claro que la Internacionalización debe tener un “alcance total” en una institución si realmente la misma “quiere tomar en serio los desafíos que plantea”²⁵. Los autores presentan una definición más acotada que la de Hudzik, elaborada por la NAFSA: “La internacionalización integral es la integración planificada y estratégica de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en el espíritu y los resultados de la educación superior” (NAFSA, 2014, p. 1, como se citó en Beelen y Jones, 2015, p. 60). Algo similar indica Sebastián (2017) al pensar que la IES debe ir más allá de la movilidad internacional de estudiantes hasta llegar a un proceso transversal:

La interpretación del significado de la internacionalización en las universidades supone un primer dilema. Desde entenderla como una forma de redefinir la tradicional movilidad de estudiantes, hasta entenderla como un proceso transversal que abarca al conjunto de las funciones universitarias. Entre una y otra, se abre un gradiente con un amplio abanico de situaciones que requieren plantearse el por qué, el para qué, el cómo y el con qué transitar por un proceso endógeno de internacionalización, enfocado al desarrollo institucional. (p. 130)

De acuerdo con Elspeth Jones, la definición de Hudzik apunta más a los líderes de la universidad, remarcando que, para el autor, el internacionalizar el currículo es relevante:

John Hudzik escribió un libro en mi serie acerca de la internacionalización integral. Él dice que el currículo es el aspecto más importante, por cierto. Pero su visión es desde una perspectiva casi gerencial, así lo veo yo. Él les habla a los gerentes y líderes y administradores y les dice que todos tienen un papel que cumplir, todos, desde la oficina de finanzas, la oficina de alojamiento, la gente a cargo de la comida y el catering, la gente a cargo de los aparcamientos... Literalmente todos tienen un papel que cumplir en la agenda de la internacionalización y a eso se refiere con la internacionalización integral. Pero también dice que internacionalizar el currículo es el enfoque principal, pero para que suceda eso, también deben suceder todas estas otras cosas. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

²⁵ Para Beelen y Jones (2015, p. 60) el concepto de Internacionalización Integral es una “extensión” del de Knight.

Sin embargo, autores como Knight y de Wit (2018, p. 3) son críticos en cuanto a si la internacionalización es realmente integral, dando los siguientes argumentos:

- A nivel mundial gran parte de las instituciones aún realizan “una colección de actividades fragmentadas y no relacionadas”.
- Existe una creciente mercantilización de la educación superior, lo que causa que en la búsqueda por cumplir objetivos no se dé “un debate sobre los riesgos potenciales y las consecuencias éticas”.
- Mientras que los impulsores en crecimiento más importantes de las políticas nacionales de internacionalización de la educación superior vienen del lado de las motivaciones económicas y políticas, las “académicas y socioculturales no están aumentando en importancia al mismo ritmo”.

En sintonía con lo expresado, Knight (2012b) sostiene que la falta de fundamentos claros sobre las razones por las cuales una institución debería internacionalizar, como también la falta de declaraciones políticas, de un plan y un seguimiento/evaluación, provocan que la internacionalización sea “una respuesta ad hoc, reactiva y fragmentada al abrumador número de nuevas oportunidades internacionales disponibles” (p. 8).

CAPÍTULO 4 – MOVILIDAD DE ESTUDIANTES E INT. DEL CURRÍCULO/EN CASA

4.1 Introducción – Articulación entre los conceptos

4.1.1 Análisis bibliográfico: Articulación entre los conceptos

Desde el punto de vista de Leask (2015) es más común que raro el tener diversidad cultural en las aulas universitarias. Para la experta las poblaciones de estudiantes nacionales debido a la migración global son culturalmente diversas, a lo que se suma la movilidad internacional de estudiantes, es decir, aquellos que vienen desde otras partes del mundo, lo que termina – dice – generando un gran potencial para que los estudiantes a través de la interacción con sus compañeros desarrollen conciencia, habilidades y conocimientos interculturales. Un aula culturalmente diversa posibilita a través de la “comprensión de al menos dos culturas, incluida la propia”, el desarrollo de una conciencia meta-cultural tanto en docentes como estudiantes (Louie, 2005, p. 24, como se citó en Leask, 2015, p. 89). Relacionado directamente con la internacionalización de currículo, Leask (2009) sostiene que el aumento de la movilidad internacional de estudiantes, puede ser una herramienta que ayude a una “experiencia universitaria abierta, tolerante y cosmopolita” (Kalantzis & Cope, 2000, p. 31, como se citó en Leask, 2009, p. 206). Un campus culturalmente diverso “ofrece una ventana al mundo” y provoca que estudiantes/personal culturalmente diversos aprendan unos de otros (Leask, 2009, p. 219). Sostiene la autora que en ese escenario y con el objetivo de que los estudiantes nacionales e internacionales adopten habilidades y conocimientos para ejercer su profesión en un entorno global, los estudiantes internacionales son importantes para tener un plan de estudio internacional: “Dentro de un plan de estudios internacionalizado, los estudiantes internacionales son contribuyentes valiosos de diversas perspectivas y experiencias culturales, que tienen el potencial de transformar el campus y el aula en un microcosmos vibrante del mundo” (Leask, 2009, p. 206). Otros autores, como Jones y Killick (2013), subrayan que lo intercultural es “crucial” en la internacionalización del currículo al agregarle “una gama de valores, que incluyen la apertura, la tolerancia y el comportamiento culturalmente inclusivo, que son necesarios

para asegurar que las diferencias culturales sean escuchadas y exploradas” (Webb, 2005, p. 110, como se citó en Jones y Killick, 2013, p.167). Lo anterior cobra relevancia en el marco de nuestra investigación, porque para los autores el hecho de que la internacionalización se alinee “dentro” de un entorno multicultural que amplíe “la equidad y la diversidad” (p. 167), permite colocar a los estudiantes internacionales:

en el centro de la universidad como fuente de capital cultural y diversidad intencional, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje tanto de los estudiantes de origen como de los demás, ampliando los horizontes del personal, construyendo una comunidad de aprendizaje más poderosa y profundizando así en la experiencia de la educación superior en su conjunto. (Brown y Jones, 2007, p. 2, como se citó en Jones y Killick, 2013, p. 167)

El hecho de hablar de movilidad dentro de la internacionalización del currículo refuerza el hecho de que se debe llevar adelante un proceso “holístico” en su implementación, el internacionalizar solo el contenido no basta (Leask, 2008, como se citó en Jones y Killick, 2013, p. 177).

Por lo tanto, un currículo internacionalizado necesitará utilizar una amplia variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que hayan sido cuidadosamente seleccionadas y construidas. Se centrará tanto en “lo que se enseña y se aprende” (es decir, tanto en el contenido como en los resultados) y “cómo se enseña y se aprende” (es decir, en lo que hacen tanto los profesores como los alumnos). (Leask, 2008, p. 61, como se citó en Jones y Killick, 2013, p. 177)

De acuerdo con Volet y Ang (1998), los campus son centros ideales para la diversidad y el aprendizaje intercultural. Pero esta idealización, como explican, en la práctica se vuelve compleja, dando el caso de Australia, donde se observa que los estudiantes locales no interactúan con los internacionales de origen asiático. Bajo este ángulo, Volet y Ang (1998, p. 6) entienden que si bien “los campus de estudiantes internacionales y multiculturales” ayudan a “promover el entendimiento cultural; fomentar la tolerancia de la diversidad; descubrir formas alternativas de pensar; y el desarrollo de habilidades interculturales”, nada va a funcionar sin un compromiso del personal y los estudiantes, a lo que se agrega que los programas de intervención deben basarse “en una comprensión sólida de las variables psicológicas y externas que afectan la formación y la dinámica social de los grupos culturalmente mixtos”.

4.1.2 Expertos entrevistados: Articulación entre los conceptos

En la entrevista realizada a la experta Betty Leask, una de las preguntas fue ¿Cuál es la relación entre la movilidad internacional de los estudiantes y la internacionalización del currículo? (ella es experta en ese tipo de internacionalización) habiéndole aclarado antes, que en Argentina apenas el 0,1% de los estudiantes matriculados en las universidades realiza una experiencia de movilidad saliente. Su respuesta, se orientó – en este caso – a hablar de los estudiantes locales que viajan (también docentes) y luego retornan, debido a que no debe olvidarse que la Internacionalización del Currículo no excluye la Movilidad Física de Estudiantes, como sí lo hace la Internacionalización en Casa:

Sí. Bueno... Para mí, la movilidad es una experiencia de aprendizaje. Es una oportunidad para hacer algo. Yo desearía haberla tenido, pero no la tuve. Aun así, pude aprender habilidades internacionales. Sin embargo, aprendí mucho más y mucho más rápido una vez que estuve inmersa en otros países. Mi vida es mucho más rica de lo que jamás podría haber sido si no hubiera salido de mi ciudad de origen o de Australia. Claro que tiene una relación muy importante, creo que conforma una parte importante. Pero a la vez, está fuera del alcance de muchos estudiantes. Se trata del equilibrio. Está fuera del alcance de muchos estudiantes. Probablemente también sea fácil para otros porque, a menudo, los estudiantes que viajan son estudiantes que ya han viajado al exterior, por lo cual tienen otra experiencia en el exterior. Ese ciertamente es el caso en Estados Unidos y quizás sea el caso para el 0,1% en Argentina, por ejemplo. La relación entre las dos cosas es: se trata de una experiencia importante, pero al estar fuera del alcance de muchos, debemos cambiar las cosas, debemos reconocer que los que la tendrán será la minoría. A la vez, debemos hacer cosas que los respalden para que aprendan mientras estén de viaje, y se hizo mucha investigación al respecto, pero más que eso, para que traigan consigo ese aprendizaje al salón de clases local. Debemos alentarlos a dar seminarios a estudiantes sobre lo que aprendieron de sí mismos y de otras culturas durante su viaje. Hay que pensar en utilizar a esos estudiantes móviles como recurso cuando regresan al país. Sabemos que, cuanto más se reflexiona sobre lo aprendido, más profundo es el aprendizaje y más eficiente es la experiencia. De hecho, ayudarás a esos estudiantes a profundizar su experiencia de movilidad si logras que, quizás, den un seminario para estudiantes de primer año. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

El aporte de Leask es muy importante, porque la movilidad de estudiantes es una parte de la Internacionalización del Currículo. Sin embargo, ella piensa en todos los que no pueden viajar y en cómo los que sí pudieron hacerlo deberían ser aprovechados por la universidad para que compartan sus experiencias con otros estudiantes locales. Leask, alineado con este último punto, presenta un ejemplo:

Y te daré un ejemplo de la institución que mencioné antes²⁶, en la cual los portfolios académico e internacional estaban muy vinculados. Era un programa de obstetricia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ir a Camboya para aprender a traer bebés al mundo en la calle, en medio de una aldea, sin electricidad, sin equipamiento, sin todo lo que tenían en el hospital en Australia. Unos pocos de ellos pudieron ir y pocos del personal podían ir cada año, porque no puedes enviarlos a todos. Aun si quisieran ir, no puedes hacerlo en una aldea en Camboya, ¿sabes? Hay límites a lo que uno puede hacer. Esas personas regresaban y todos hablaban de cómo se habían transformado. Pero los estudiantes nunca se enteraban. Excepto cuando promovían la actividad siguiente, a la que no todos los estudiantes podían ir. Hablamos de qué podrían hacer con eso, y decidieron que una de las opciones era que los estudiantes y profesores que viajaban en el tercer año de un programa de cuatro años, como parte de la evaluación, parte del requerimiento, dieran un seminario para los estudiantes de primer año, para todos, en una materia regular, acerca de su experiencia intercultural, de lo que aprendieron sobre la obstetricia, sobre qué significa ser partera/o en distintas partes del mundo. Al hacerlo, por supuesto debían preparar lo que iban a decir, debían leer sobre el país al que fueron, etc. No tengo la información sobre esto, pero mi sensación es que probablemente eso convenció a algunas personas que no habrían ido de otro modo. Porque no hay voz más fuerte que la voz de un estudiante diciéndoles a otros estudiantes lo que ha aprendido. Así como no hay voz más fuerte que la voz de un docente diciéndole a otro docente: esto es muy emocionante. En términos de cómo involucrar al cuerpo docente, creo que se comienza con un grupo pequeño que esté interesado, y luego lo usas. Haces que ese grupo trabaje con otros. Comienzas a desarrollar comunidades de prácticas y comienzas a transmitir parte del liderazgo en la internacionalización a esos docentes en esas distintas disciplinas. Y los respaldas para no tener que estar siempre en el centro. Solo sumas suficientes recursos en el centro para hacerlo. Y tampoco debería ser así. Debería ser de abajo hacia arriba. ¿Cómo se dice? Sí, como una oleada; desde lo bajo, hasta lo más alto. Aunque no diríamos que el cuerpo docente está en lo bajo, porque nunca diríamos eso. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

El caso de Camboya que explica Betty Leask es un ejemplo de cómo la movilidad saliente – tanto de docentes como de estudiantes – puede estar involucrada en un currículo más internacionalizado. Por otro lado, autores como Elspeth Jones, quien ha desarrollado junto a otros una definición muy utilizada de Internacionalización en Casa y a la vez ha argumentado que no hay diferencias entre esta y la Internacionalización del Currículo, remarca que los estudiantes que viajan y los que llegan, no son esenciales:

Se puede invitar a estudiantes de otros países a ofrecer sus perspectivas en el aula, al igual que aquellos que han regresado de estudiar en el extranjero. Sin embargo, la internacionalización no depende de la presencia de estudiantes o personal internacional. (Elspeth Jones, comunicación por escrito, 09 de julio de 2022)

²⁶ En referencia a una universidad de Australia que menciona en otra respuesta.

Además, como señala Fiona Hunter, no se trata solo de tener estudiantes internacionales, sino que hay que tener una pedagogía que permita que los mismos interactúen:

La movilidad debería integrarse en el plan de estudios a través de resultados de aprendizaje internacionalizados. Los estudiantes internacionales de América Latina deberían considerarse recursos valiosos, y lo internacional no debería entenderse solo como "lejano", posiblemente en el Norte Global. Los estudiantes de intercambio también deberían ser recursos valiosos para el aprendizaje de todos los estudiantes (y del personal). Esto implica una pedagogía más radical en la que los estudiantes interactúen y aprendan más unos de otros que simplemente escuchando en las aulas. (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022)

En una segunda entrevista se volvió a consultar a Betty Leask sobre la articulación entre la Internacionalización del Currículo y la Movilidad Física de Estudiantes, solicitándole un énfasis en la presencia de estudiantes internacionales en el campus para Internacionalizar el Currículo, al ser que en el caso argentino son más los que llegan que los que salen:

Hay varios modos en los cuáles la movilidad de entrada puede ayudar a la internacionalización y a la movilidad de salida. Uno debe pensar en las dos: la de entrada y la de salida. Pero dentro de las dos también hay muchas variaciones en términos de la duración de la estadía en el extranjero o de la estadía en el país, la clase de actividades en las que se involucran los estudiantes, si reciben o no créditos por esas actividades, si son asistidos, si existe un componente intercultural específico o si se supone que eso suceda automáticamente. Hay todo tipo de componentes distintos en la movilidad de entrada y de salida. Pero en términos de una conexión entre la movilidad de salida... La movilidad de estudiantes argentinos a otra universidad, bueno, lo que se dice en la literatura sobre la movilidad es que no existe experiencia mejor, que el estudiante será transformado por la experiencia. Eso es debatible. No todos los estudiantes se transforman de modo positivo. Y no todos los estudiantes volverán con el mismo nivel. De hecho, parte de la investigación muestra que los estudiantes que viajan ya tienen sus capacidades interculturales más desarrolladas que los que no viajan. Podría decirse que no obtendrán un gran beneficio. Cuando regresan al país, si se los alienta a reflexionar sobre sus experiencias, a compartirlas en el contexto de la carrera... No solo como una linda reunión extra que tienen con otros cinco o seis estudiantes. Si ese conocimiento y esa experiencia se captura de algún modo, entonces pueden ser un recurso de aprendizaje para los estudiantes no-móviles. ¿De acuerdo? Y también se convierten en embajadores, quizás, que ayudan a los estudiantes a tomar un curso corto antes de hacer un curso largo. Pero, sabes, habrá muchas razones por las cuales los estudiantes no podrán ser móviles. Compromisos familiares, problemas de movilidad física, podría haber muchas razones distintas por las cuales las personas no pueden- o no pueden permitirse hacerlo. Tienen trabajos de medio tiempo, no pueden permitírselo. Hay muchas razones por las cuales la gente no puede movilizarse, por lo tanto, si optas por la internacionalización en casa, debes aprovechar al máximo los recursos que tienes en la comunidad local para usar esas experiencias y así ayudar a los que no pueden movilizarse a desarrollar una mentalidad global, un entendimiento de cómo encajan en el mundo, de cómo su profesión encaja en el mundo y... Cómo sus vidas personales se ven afectadas por cosas que suceden en otras partes del mundo. Su curiosidad – despertar su curiosidad por otros y por lo que sucede en otros lugares. Debes

usar las herramientas que tienes en casa y ¿los estudiantes móviles que regresan? Sí, pero no hacemos lo suficiente con ellos, es inusual verlos hacer ese tipo de trabajo. Eso sería lo primero. Cuando tienes muchos estudiantes internacionales que vienen a tu campus, como sucede en Australia, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos, se ha dicho que esos estudiantes traen perspectivas diversas y que ellos, por sí solos, internacionalizarán el currículo y el campus. Eso tampoco es del todo correcto porque la investigación muestra que eso no sucede y, por cualquiera sea la razón, se forman grupos. Entonces todos los argentinos, o todos los australianos se unen y luego están los otros. Ese último grupo será bastante internacional y ellos probablemente tendrán una buena experiencia. Pero, de hecho, también quieren relacionarse con los estudiantes locales. Después, está la actitud de los profesores hacia esos estudiantes y algunos privilegiarán a los estudiantes domésticos por encima de los internacionales, y otros... Y si comienzas a establecer esas diferencias y se ven las diferencias entre los grupos como diferencias de estatus, eso tendrá un efecto negativo. La conexión entre la movilidad y la internacionalización es multifacética; tiene distintos niveles. Creo que está subdesarrollada, que el potencial está subdesarrollado. Y mientras las instituciones pasen la mayor parte del tiempo concentradas en la movilidad, eso no cambiará. Si se concentran en la movilidad en sí misma, eso nunca cambiará. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Consideraciones: 1) Para Leask, si bien se dice que la movilidad de salida es la mejor forma de transformar un estudiante, está probado que algunos de los estudiantes que viajan en realidad ya tienen sus capacidades interculturales más desarrolladas que aquellos que no pueden; 2) La experta insiste en el hecho de que los estudiantes que vuelven, si son motivados, pueden ayudar a los que no viajan; 3) Con respecto a los estudiantes internacionales en el campus, ella entiende que no es correcto pensar que su presencia internacionalizará el currículo y el campus, si nada se hace. Algo - como mencionó en la primera entrevista - que es difícil, porque los estudiantes internacionales suelen agruparse, a lo que se agrega la actitud que los docentes tengan, por ejemplo, si algunos tienden a privilegiar a los locales y otros a los internacionales; 4) Leask concluye, que el vínculo entre la internacionalización y la movilidad es multifacético, está subdesarrollado, en parte por el énfasis que sigue teniendo solo la movilidad.

4.2 Dificultades en la interacción entre estudiantes internacionales y locales

Se debe partir de la base que en la adquisición de competencias para el mundo globalizado es importante poder evaluar si todo lo que se realiza en el campus producirá iguales beneficios que estudiar en el extranjero (Soria y Troisi, 2014). En esta sección, se analizará la interacción entre estudiantes internacionales y locales, observando que tampoco queda claro si es posible lograr efectos de internacionalización a través de la

misma. Por ejemplo, Harrison (2015) exhibe tres componentes de la internacionalización en casa desarrollados por Crowther et al. (2000) (Diversidad como recurso; Un plan de estudios internacionalizado; Una pedagogía culturalmente sensible), donde se evidencian algunas posibles dificultades. Si se analiza el primero (Diversidad como Recurso), Harrison (2015) explica la movilidad internacional de estudiantes genera dentro de las universidades espacios sociales y académicos más diversos, aunque, basado en varios autores, sostiene que los estudiantes locales encuentran determinadas trabas para establecer una relación con los estudiantes internacionales, como, por ejemplo, suposiciones estereotipadas sobre la cultura de otros, barreras idiomáticas, ansiedad por causar una ofensa o recibirla, miedo a ser juzgados por sus propias prácticas culturales, distancia cultural, normas académicas distintas y esfuerzo requerido para comprender y ser comprendido. De hecho, otros autores como Trahar y Hyland (2011) a través de un estudio de focus group en 5 universidades de Reino Unido encontraron que “los participantes de los grupos focales describieron una tendencia de los estudiantes de diversas culturas a no interactuar tanto dentro del aula como en el campus” (p. 628). Otro ejemplo a considerar, es dado por Colvin, Volet y Fozdar (2014), quienes realizaron una investigación cualitativa en una universidad de Australia muy diversa étnicamente: 14% eran estudiantes internacionales (con visa de estudiante); 27% de los estudiantes locales nació en otro país, de los cuales el 10% en su casa habla un idioma diferente al inglés. El estudio consideró a 25 estudiantes locales matriculados en primer año. Uno de los dos objetivos era el analizar cómo ellos conceptualizaban la cultura, percibían la diversidad e interactuaban interculturalmente. Comentan Colvin et al. (2014), que aquellos “con una conceptualización etnorelativa de la cultura vieron la diversidad como heterogénea y permeable, y disfrutaron de interacciones interculturales que sugerían una relación emergente”, todo lo opuesto a lo que pasa, con los que tienen una “conceptualización etnocéntrica de la cultura”, quienes no pasaron de interacciones interculturales “superficiales” (p. 451). Poca experiencia curricular previa en los estudiantes locales puede generarles una “resistencia chovinista”, al sentir intrusión de ideas externas o de otras formas de trabajar (Haigh, 2009, como se citó en Trahar y Hyland, 2011, p. 631).

Alineado a lo anterior, los estudiantes internacionales en el extranjero, por lo general forman redes sociales “que incluyen principalmente a estudiantes connacionales y luego secundariamente a estudiantes multinacionales” (Rienties et al., 2013; Montgomery y McDowell, 2009; Hendrickson et al., 2011; Rienties et al., 2013; Neri y Ville, 2007, como se citó en McFaul, 2016, p. 3). Asimismo, Harrison (2015), hace referencia al tercer componente (Una pedagogía culturalmente sensible), la cual, desde su óptica, optimiza el uso de un cuerpo estudiantil diverso, por ejemplo, los proyectos en grupo. Pero, en la práctica, para el autor, hay mucho consenso acerca de que entre los estudiantes locales existe una “homofilia académica”, por lo que generalmente, cuando se les deja, tienden a formar grupos “monoculturales”, siendo la razón principal el hecho de que piensan que los estudiantes internacionales pueden afectar sus calificaciones (pp. 421 - 422). También, dice el autor, hay una tendencia a que los estudiantes se incorporen en grupos donde ya hay una amistad preexistente y con una marcada presencia de “homofilia cultural” (Strauss y Young, 2011, como se citaron en Harrison, 2015, p. 422). En definitiva, una realidad es que hay evidencia para afirmar que “la interacción entre compañeros de clase de grupos de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos sigue siendo mínima” (Anderson, 2008; Fincher et al., 2009, como se citó en Arkoudis, et al., 2013, p. 224). Como reflexionaba Leask (2009):

La experiencia sugiere que el simple hecho de reunir a estudiantes nacionales e internacionales en clase y en el campus no necesariamente resulta en una interacción significativa entre ellos o en el desarrollo de valiosas habilidades de comunicación intercultural y perspectivas internacionales. (p. 206)

De acuerdo con Agnew y Kahn (2014, p. 32), más allá de que está comúnmente aceptado que el formar graduados globalmente competentes es bueno, aún se da que los estudiantes “no se involucran voluntariamente” con la diversidad cultural. A continuación, se desarrollan algunos ejemplos de estudios realizados:

Ejemplo 1 – Australia - Volet y Ang (1998, p. 7) presentan un estudio - realizado en Australia - donde analizaron la percepción de los estudiantes en lo que concierne a la “mezcla cultural”. El mismo - según relatan los autores - contó con 40 estudiantes

cursando el segundo año de la carrera de negocios (17 australianos y 23 asiáticos, de los cuales 18 eran de China, Singapur y Malasia), que formaron 11 grupos: 6 compuestos por australianos y estudiantes internacionales; 2 solo por australianos; 3 solo por estudiantes internacionales. El método cualitativo - explican - constó de 11 entrevistas de grupos focales semiestructuradas, buscando conocer la percepción de los estudiantes en lo que refiere a realizar actividades académicas en grupos mixtos. Los resultados que presentan los autores son los siguientes:

Reflexiones de los estudiantes sobre la cuestión de los grupos culturalmente mixtos para la realización de tareas - Describen Volet y Ang (1998) que mayoritariamente los estudiantes locales (australianos) como así también los internacionales, prefieren trabajar entre ellos, no mezclarse, destacando los autores 4 razones: “conexión cultural-emocional; idioma; pragmatismo; y estereotipos negativos” (p. 10). Los autores manifiestan que, si bien no hay muchas diferencias en las respuestas, los estudiantes internacionales le dieron más peso a la conexión cultural-emocional.

- Conexión cultural-emocional - Los estudiantes, destacan Volet y Ang (1998), tienen la idea de que con otros del mismo origen se sentirán más cómodos al “pensar en la misma longitud de onda y compartir un estilo de comunicación y sentido del humor similares” (p. 10). Algunos de los ejemplos de estudiantes que presentan los autores: A) Estudiante internacional en un grupo mixto - “Solo cuando trabajas con amigos de tu propia cultura puedes realmente decirles cómo te sientes”; B) Estudiante internacional en un grupo de internacionales - “Me resulta más fácil trabajar con un grupo de indonesios: con gente de mi propio país, podemos trabajar con nuestro propio idioma y me siento más cómodo diciéndoles a los demás que trabajen si no se esfuerzan. También me siento más cómodo aconsejándoles”. Dicen Volet y Ang (1998, p. 11): “Solo unos pocos estudiantes internacionales declararon que la mezcla cultural durante los estudios en el extranjero era importante para ellos”. Cabe aclarar que, para los autores, el hecho de que los estudiantes australianos no hicieran muchos comentarios sobre el tema cultural-emocional no significa que no está presente, citando un estudio en el que se vio que ellos y más aún los nacidos en el país, “tenían actitudes más negativas hacia los grupos culturalmente mixtos en comparación con el grupo de estudiantes de etnia china de Singapur o Malasia” (Volet, 1997, como se citó en Volet y Ang, 1998, p. 12).
- Idioma - De acuerdo con Volet y Ang (1998) los estudiantes que llegan a Australia de países que no hablan inglés tienen que aprobar el examen IELTS (Internacional

de Evaluación del Idioma Inglés), el cual - agregan - puede tener imprecisiones para evaluar las reales habilidades de los estudiantes no solo para leer, escribir y escuchar, sino también para expresarse cómodamente en clase y en la vida social. El que los estudiantes internacionales no hablen mucho en clase cuando llegan a Australia, puede tener su explicación en la dificultad del idioma (Volet y Kee, 1993, como se citó en Volet y Ang, 1998). Un testimonio de un estudiante internacional en un grupo mixto recogido por los autores: “No buscaría trabajar con locales... Tengo problemas con el acento australiano por lo que me cuesta entenderlos” (p. 12).

- Pragmatismo - En la opinión de Volet y Ang (1998, p. 13) el tema de “los compromisos laborales y familiares” de los estudiantes australianos fue visto por gran parte de los estudiantes internacionales como una barrera para el trabajo en grupo fuera de clase. Para los autores está claro que los estudiantes internacionales de nivel de grado, al vivir solos en un país diferente, tienen menos compromisos que los locales. Es importante resaltar que esa traba, también era percibida por los propios australianos. Ejemplo de estudiante internacional en grupo mixto: “... no tenemos familias aquí, así que podemos pasar mucho más tiempo estudiando” (p. 13).
- Estereotipos negativos y visión etnocéntrica - Mencionan Volet y Ang (1998, p. 14) que la principal dificultad encontrada en su investigación se da por “los estereotipos negativos y opiniones etnocéntricas”, algo que además es bidireccional. Ejemplos: A) Estudiante internacional en un grupo mixto: “No buscaría trabajar con los lugareños. Me gusta trabajar con otros estudiantes internacionales solo porque son trabajadores y producen los resultados y no se andan con tonterías” (p. 14); B) Estudiante australiano en grupo de australianos: “Creo que prefieren trabajar con los suyos. Fui a un internado en Perth con muchos estudiantes internacionales y todos se mantuvieron juntos. Realmente no querían estar con nosotros así que los dejamos solos” (p. 14).

Luego de la experiencia en un grupo mixto - Volet y Ang (1998, p. 15) analizaron lo mismo, luego de la experiencia de trabajar en los 6 grupos que eran culturalmente mixtos, encontrando dos aspectos importantes: 1) Un número alto de estudiantes admitieron que las percepciones que tenían sobre los otros (australianos - internacionales) no eran exactas, sobre todo, dicen los autores, en lo referido al “idioma y las actitudes relacionadas con el trabajo”; 2) El hecho de que los propios estudiantes reconocen “una falta de compromiso para unirse a grupos culturalmente mixtos en el futuro” más allá de haber tenido una experiencia satisfactoria.

El hallazgo de que los estudiantes no solo prefirieron trabajar con compañeros de antecedentes culturales similares, sino que se mostraron reacios a mezclarse después de una experiencia intercultural exitosa es motivo de preocupación. (Volet y Ang, 1998, p. 18)

Según Volet y Ang (1998, p. 18) el hecho de que los australianos piensan que los internacionales no quieren juntarse con ellos y que los internacionales piensen lo mismo de ellos, limita el aprendizaje bidireccional.

Ejemplo 2 – Suroeste de Inglaterra - Harrison y Peacock (2009) presentan un estudio sobre 100 estudiantes nacionales (ingleses), con metodología cualitativa (40 fueron entrevistados y 60 participaron en Focus Group), que se centró en la interacción entre estudiantes nacionales e internacionales en dos universidades (una de ellas dicen, con una “fuerte mezcla étnica”) del suroeste de Inglaterra, donde se utilizó como herramienta de análisis, señalan los autores, la Teoría de la Amenaza Integrada (Integrated Threat Theory) de Stephan y Stephan. La misma, describe Croucher (2017), está formada de 4 componentes, que permiten, por ejemplo, “predecir actitudes negativas hacia los grupos externos, como los migrantes” (Sección “Description of the Original Integrated Threat Theory”, párr. 4). A continuación, los resultados de Harrison y Peacock (2009) basados en los 4 componentes:

Amenazas realistas (Realistic threats) - Harrison y Peacock (2009) describen que “una proporción significativa de los estudiantes de origen declaran tener miedo de que su aprendizaje o sus notas se vean comprometidos por las acciones de sus compañeros internacionales” (p. 888). Por ejemplo, cuando los estudiantes realizaban ejercicios en grupo, donde la calificación era colectiva, dando los autores el ejemplo de los informes conjuntos, aparecían dudas sobre los estudiantes internacionales, al pensar que estos “no podrían contribuir a un nivel adecuado y que las notas del grupo se verían afectadas por ello” (p. 888). Diálogo de dos estudiantes en un Focus Group, sobre su visión negativa de trabajar con un extranjero:

Alumno 1: Esto nos va a hacer sonar muy mal. Sven estaba en nuestro grupo y yo escribí su sección por él porque... estábamos en plan “esto no tiene sentido, esto no encaja con el resto del informe” y lo dicté.

Alumno 2: Creo que acabé escribiéndolo yo.

Alumno 1: Fue como, tan malo, pero nos estábamos estresando mucho... Pero lo hablamos sin él y dijimos, “no vamos a dejar que Sven escriba esto”, porque...

Alumno 2: Bueno, no, porque no podía, porque eran nuestras notas. (Focus Group, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 888)

Otro estudiante local en una entrevista:

Yo y mi amigo estábamos haciendo todo el trabajo.... Se iban y hacían sus propias cosas. No asimilaban nada de lo que nos enseñaban en las clases y tutorías.... Unos días antes de la fecha de entrega, nos dividimos en dos grupos. En parte porque si te quedas en el mismo grupo y ellos no han hecho ningún trabajo, estás cometiendo un delito de evaluación al presentarlo también como su trabajo. (Entrevista, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 888)

Amenazas simbólicas (Symbolic threats) – Resaltan Harrison y Peacock (2009) que gran parte de los estudiantes locales veían a los estudiantes internacionales bajo la palabra “otros” (p. 889). Sin embargo, en palabras de los autores, el uso de conceptos bajo la óptica de “otredad” tenía ciertas diferencias dependiendo del área de estudio de los estudiantes locales:

En las artes creativas, los estudiantes internacionales fueron vistos como una especie de curiosidad y recurso cultural al que se podía recurrir, mientras que, en los estudios empresariales, donde la proporción de estudiantes internacionales fue significativamente mayor, la evaluación fue menos positiva. (p. 889)

Pensamos que es importante, aunque debatible, el estudio de Ward et al. (2005) en Nueva Zelanda, quienes de acuerdo con Harrison y Peacock (2009) sostienen que cuando la cantidad de estudiantes internacionales es cercana al 15%, hay en los estudiantes nacionales un cambio desde una percepción positiva sobre estos a negativa.

[Mi amiga] solía irritarse con todos los estudiantes internacionales, pero creo que era porque estaba rodeada de ellos la mayor parte del tiempo... No siempre trabajo con ellos, así que no lo veo como un gran problema. Está rodeada de ellos porque resulta que hay muchos en su curso y creo que eso la frustró un poco. (Entrevista, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 889)

Para los autores, el lenguaje de los participantes en el estudio tenía una retórica similar a la que pasa con la inmigración, dando como ejemplos, el hecho de que los aprecian como demasiados, como aislados y siempre juntos y excluyentes. Esto, de acuerdo con ellos, puede darse por 2 razones: 1) Los exogrupos cuando son minoritarios buscan generalmente estrecharse (Brewer, 2003, como se citó en Harrison y Peacock, 2009); 2) Falta de familiaridad, explican Harrison y Peacock, 2009, “con las culturas colectivistas para la mayoría de los estudiantes del Reino Unido que se han criado en un entorno

individualista” (p. 890). Algunas características de los endogrupos y exogrupos son descritas:

Mientras que los endogrupos son tolerantes con sus miembros cuando se transgreden las normas, el juicio negativo sobre los exogrupos es generalmente más severo, lo que al mismo tiempo fortalece la división entre endogrupos y exogrupos. Los endogrupos también identifican fácilmente diferencias pequeñas y no controvertidas para reforzar las distinciones grupales. (p. 890)

Harrison y Peacock (2009) encontraron en el estudio, aspectos como la ropa de los estudiantes internacionales a modo de elemento distintivo mencionado por los estudiantes locales, y el tema del consumo de alcohol, de algunos locales, el cual era elevado, por lo que los estudiantes internacionales debían aceptar y adaptarse a – en la visión de los locales - a esa cultura de la bebida.

Ansiedad intergrupala (Intergroup anxiety) – Se ha descubierto “que la idea de interactuar con estudiantes internacionales podía despertar ansiedad entre los estudiantes locales, especialmente si habían sido alimentados con estereotipos negativos” (Stephan et al., 2005, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 890). De acuerdo con Harrison y Peacock (2009) los estudiantes locales explicaban que los encuentros con estudiantes internacionales eran “agotadores” no solo en el aula sino también en la vida social, debido a la falta de dominio inglés de los extranjeros. A lo anterior se agrega, la dificultad de las diferentes formas y convenciones que se dan en la comunicación intercultural de los estudiantes (House, 2003, como se citó en Harrison y Peacock, 2009).

Obviamente, puedes comunicarte de otras maneras y cosas, pero a veces... el significado y los términos a veces son bastante diferentes y, por lo tanto, cuando estás haciendo un proyecto con esa persona, no es sencillo. (Entrevista, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 891)

En el endogrupo, reflexionan Harrison y Peacock (2009), citando a otros autores, la comunicación se da de manera “mindlessness”, es decir, “fácil y cómoda”, mientras que cuando la comunicación se da por ejemplo entre un local y alguien extranjero, la mente está en modo “mindfulness”, en este caso las interacciones son “conscientes”,

demandan al local estar atento a una “variedad de información” que llega de su interlocutor y al mismo tiempo analizando cuál será “el impacto de sus propias palabras y acciones” (p. 891). Hay entonces, un desgaste cognitivo para mantener la conversación, la atención plena (“mindfulness”), a lo que se suma para ellos, también el soportar “la ansiedad” que eso genera (p. 891): “Los posibles malentendidos deben anticiparse y gestionarse, mientras que la información novedosa debe contextualizarse y contrastarse con los estereotipos y los conceptos previos” (Burgoon et al., 2000, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 891).

Estereotipos negativos (Negative stereotypes) – Harrison y Peacock (2009) afirman que los estudiantes chinos fueron los que más estereotipos negativos tenían, a lo que se agrega, dicen, el hecho de que no eran individualizados, sino que se referían a ellos como un colectivo, es decir, estudiantes chinos.

Siempre encuentro que no puedo acercarme a ellos y lo encuentro un poco... no intimidante, pero nunca me acercaría a un grupo grande. Es solo porque es un poco desalentador y probablemente, para ellos, porque se sienten más seguros y es su propio idioma y probablemente se sientan más cómodos. (Focus Group, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 892)

Otros aspectos relacionados eran que los estudiantes locales veían a los internacionales como demasiado motivados e interesados en su educación (por ejemplo, se sientan al frente, hablan tiempo extra con los docentes, etc.), cosa que se puede explicar, dicen los autores, porque viajaron para estudiar, entre otros aspectos. Sin embargo, también les molestaba, señalan, cuando los estudiantes extranjeros iban poco a clase. De acuerdo con Harrison y Peacock (2009), es de alguna forma natural, “que los estudiantes de origen usen estereotipos para manejar intelectualmente la gran complejidad del entorno cultural en el que los coloca la universidad internacionalizada” (p. 893). Lo anterior, se debe, según ellos, al hecho de que es muy raro, que una cultura mayoritaria esté expuesta a muchas otras minoritarias. Ellos sostienen, que el tema del poco contacto está más relacionado con la escasez de un conocimiento sobre la cultura de los extranjeros, que no se encuentre basado en estereotipos, lo que genera un efecto de vergüenza y también temor, a ofenderlos en la interacción. El tema es que, a su vez, “la

ansiedad restringe el espacio cognitivo y aumenta la confianza en los estereotipos” (Brewer, 2003, como se citó en Harrison y Peacock, 2009, p. 893).

Ejemplo 3 - Seúl, Corea – Resultado positivo - Es importante remarcar, que también en la literatura se encuentran experiencias positivas. Es el caso del estudio que presenta Jon (2013), el cual contó con una parte cuantitativa y otra cualitativa, aplicada a “estudiantes universitarios coreanos en una universidad privada en Seúl, Corea, que es conocida por su fuerte apoyo a la internacionalización” (p. 459). La parte cuantitativa contó con 244 estudiantes y la cualitativa con 30 entrevistas. Nos centraremos en la parte cualitativa del estudio, donde los hallazgos fueron:

Más intercultural – Según Jon (2013), los estudiantes coreanos “explicaron que superaron su miedo o ansiedad al conocer personas de diferentes culturas a partir de su experiencia con estudiantes internacionales” (p. 462). A continuación, la experiencia de una estudiante coreana:

Al principio me sentía incómoda y no sabía cómo tratar a los estudiantes internacionales. Era la primera vez que conocía a extranjeros como amigos, no como viajeros. Así que me sentía muy nerviosa, pero también emocionada. Pero más tarde mi timidez casi desapareció... Ahora siento que todos compartimos los mismos pensamientos, que nos gustan las mismas cosas y que somos tan amigos. (p. 462)

Crecimiento personal - Los estudiantes coreanos, dice Jon (2013), “se sintieron más responsables y tolerantes con las personas de diferentes culturas y con pensamientos diferentes” (p. 463).

Diferentes planes de futuro – Explica Jon (2013), que los estudiantes coreanos manifestaron que “su participación en programas con estudiantes internacionales influyó en sus ideas sobre la dimensión internacional de sus propios estudios, carreras y planes futuros” (p. 464). Por ejemplo, dice, una estudiante decidió cambiar el lugar que había elegido para estudiar en el extranjero - un país de habla inglesa - por Alemania, descubrió a través de compañeros alemanes y austríacos “que Corea no es muy conocida en Europa y tiene la imagen de ser un país con las puertas cerradas” (p. 464).

Idioma - De acuerdo con Jon (2013), los estudiantes coreanos manifestaron la mejora del inglés y otras lenguas, gracias a la interacción con estudiantes internacionales.

Etnocentrismo, interculturalidad y el rol de: docentes, estudiantes y la propia institución - De acuerdo con Otten (2000) las organizaciones, como son las universidades, “suelen caracterizarse por un etnocentrismo inicial” (p. 17). En ese sentido, en palabras del autor, existe una probabilidad de que aparezcan “problemas interculturales si el contexto social es culturalmente asimétrico y una posición cultural resulta más favorecida que otras” (p. 17), él habla de una cultura dominante. También, un gran nivel de formalización del entorno institucional, puede causar un reforzamiento del “etnocentrismo de la cultura de acogida y mantener una comunicación intercultural asimétrica” (Liedke 1997, como se citó en Otten, 2000, p. 17).

La internacionalización sostenible requiere el desarrollo de la sensibilidad intercultural tanto a nivel individual como organizacional para satisfacer tanto las necesidades del alumnado internacional como los requisitos de la institución. Solo si la universidad considera la variedad cultural como un potencial para el crecimiento intelectual mutuo y si todas las perspectivas se consideran abiertamente, la internacionalización puede conducir a un valor agregado. (Otten, 2000, p. 17)

Con respecto a los estudiantes extranjeros que llegan, Otten (2000) entiende que se da el hecho de cuando ellos no logran crear “relaciones sociales cercanas” al pasar un determinado tiempo, pueden darse problemas en su aprendizaje/rendimiento académico²⁷:

Los estudiantes extranjeros a menudo dependen únicamente de la red social de miembros de su propio entorno cultural, casi sin contacto con otros extranjeros o miembros de la cultura anfitriona. Si no se establecen vínculos tempranos, existe el peligro de un retiro aislado irreversible en las propias colonias culturales de los estudiantes. Para desarrollar redes sociales

²⁷ Otten (2003), explica que investigaciones sobre la “hipótesis del contacto” - menciona a Allport (1954) y Amir (1969) -, demostraron: “que los encuentros interculturales no aumentan automáticamente la competencia intercultural de los estudiantes”, sino que, por el contrario, pueden, por ejemplo, “reforzar estereotipos y prejuicios” (p. 15). Por lo tanto: “el contacto no es suficiente si la experiencia social de la alteridad no se transforma en una experiencia de aprendizaje personalmente relevante” (Paige, 1993, como se citó en Otten, 2003, p. 15).

estables con diferentes grupos, la institución debe ofrecer apoyo social a nivel informal y formal. (p. 17)

En lo que concierne a los estudiantes locales, una encuesta que se aplicó a estudiantes alemanes en instituciones – con matrícula de extranjeros importante – arrojó que más del 60% de los alemanes, “no tiene ningún contacto o apenas tiene contacto con un estudiante extranjero” (Bargel 1998, como se citó en Otten, 2000, p. 18). El autor, explica que la intensidad en la interacción con los extranjeros, está correlacionado con las experiencias previas de los locales en el extranjero (o en asociaciones estudiantiles), como así también, destaca que existe un “eurocentrismo”, porque los estudiantes alemanes se vincular más con otros de Europa. Sobre los profesores y el personal, Otten (2000) reflexiona que son pocas las instituciones en Europa que hacen “esfuerzos serios” en lo que respecta, por ejemplo, a la preparación de encuentros interculturales (p. 18). Cuando eso se da, dice, es principalmente por el interés de algunos profesores, voluntarios, e incluso de iniciativas de vienen de los estudiantes. El aprendizaje intercultural, más allá, dice el autor, de ser algo individual, no debe quedar solo en la iniciativa de las personas, sino que más bien, “debe ser inherente a la educación y las instituciones educativas” (p. 19). El autor, también presenta casos similares al de la encuesta realizada en Alemania, concluyendo: “que la diversidad cultural y la internacionalización no conducen automáticamente a contactos interculturales y experiencias de aprendizaje intercultural” (p. 14). Para él, más allá del entorno social, también la interacción en el aula y las tareas académicas, permanecen por lo general como “monoculturales, monodisciplinarios y monolingües si los profesores no aprovechan la diversidad como recurso en el aula” (p. 14). Ahora bien, de acuerdo con él, los profesores ven la cooperación intercultural como positiva, pero, se da una pérdida de motivación cuando ellos perciben que eso les implica un esfuerzo extra y/o piensen que otros puntos de vista culturales en la clase hagan disminuir el objetivo de tener un “estándar de excelencia académica” (p. 14). Desde el punto de vista del autor, la aplicación, tanto de estrategias de internacionalización en casa como de políticas de diversidad, requieren que exista “apoyo de los niveles superiores de la universidad y de la política”, pero, y esto es algo que queremos subrayar, terminan siendo el profesor,

como también el coordinador del programa y el propio estudiante los que deben “llevar la teoría y la estrategia a la práctica intercultural diaria” (p. 22). Decía Hudzik (2020): “Integrar a los estudiantes internacionales que son informadores culturales y lingüísticos para el enriquecimiento del campus en lugar de hacer hincapié en su valor de ingresos” (p. 2).

Buenas prácticas - Arkoudis et al. (2013) presentan un estudio realizado en Australia donde se buscaba responder “¿De qué manera la enseñanza universitaria puede promover la interacción entre estudiantes de diversos orígenes culturales y lingüísticos?” (p. 225). Para eso en 3 universidades llevaron adelante entrevistas a profesores y estudiantes, desarrollando posteriormente un tutorial de estrategias de ayuda al “desarrollo profesional de los académicos” (p. 225). Seis temas: “Planificación de la interacción (es planificar, es decir, debe haber un trabajo de integrar las interacciones al currículo, valorarlas, etc.); Creación de entornos para la interacción (describen varias técnicas, como realizar actividades rompehielos, asignar asientos y mesas a los estudiantes para que salgan de sus propios grupos culturales, etc.); Apoyo a la interacción (utilización, por ejemplo, como herramienta, del trabajo en grupo entre estudiantes de orígenes diversos, etc.); Compromiso con el conocimiento de la materia (el trabajo en grupo, desde la óptica del docente, permite un alto compromiso con la materia); Desarrollo de procesos reflexivos (generar debates entre los estudiantes, para ver las diferentes perspectivas y desde ahí construir conocimiento); Fomento de las comunidades de alumnos (mencionan que no encontraron este tipo de prácticas, fueron pocos los docentes que dijeron que gracias a la interacción en el plan de estudios los alumnos terminaban socializando fuera) (p. 227 - 233). Por otro lado, otro aporte de lecciones aprendidas es presentado por Leask (2009), dividiéndolas entre currículo formal e informal. Esto surgió principalmente de un trabajo empírico de la autora en la University of South Australia, UniSA: Formal – Abordar los problemas estructurales del plan de estudios, para generar compromiso real entre estudiantes internacionales y locales (algunos de los ejemplos son: Incluir explícitamente objetivos de aprendizaje intercultural relevantes en el plan de estudios; estructurar las actividades de evaluación

para que quede claro qué competencias interculturales se están midiendo; ayudar a los estudiantes locales e internacionales a desarrollar las habilidades que necesitan para relacionarse entre sí etc.); No subestimar los desafíos de la interacción (algunos de los ejemplos son: entender que el solo hecho de juntar estudiantes internacionales y locales para trabajar en grupo no necesariamente provocará una interacción importante y valiosa, por lo que debe gestionarse con cuidado); Diseño de tareas (algunos de los ejemplos son: hacer que existan varias instancias donde se exija un gran intercambio de información cultural); El personal docente debe contar con ciertos conocimientos y habilidades particulares (los docentes deben tener muy claro los fundamentos culturales del conocimiento en la disciplina en la que se desempeñan; saber gestionar la diversidad de los estudiantes en sus clases; no emitir juicios de valor sobre estilos de aprendizaje basándose en los antecedentes culturales que ellos perciben de los alumnos). Informal – Es complejo el uso del plan de estudios informal para lograr la interacción entre los estudiantes locales e internacionales (por lo tanto, la autora explica que se requiere mucha planificación); Alentar las interacciones bidireccionalmente (estudiantes locales ↔ internacionales) (la interacción intercultural, dice, es un proceso bidireccional); De acuerdo con la autora, la estructura de las tareas de aprendizaje y evaluación en el currículo informal son esenciales para mejorar la interacción entre ambos grupos, por lo cual “puede y debe manipularse” (p. 218); Cambiar la cultura en el campus con el objetivo de aumentar las interacciones interculturales y su calidad entre los dos grupos (es un proceso lento, que requiere de estrategia y de reflexión sobre lo que se va viendo); Entender que las decisiones que pueden verse como pequeñas tienen un “impacto dramático”. Da el ejemplo de los Business Mates en UniSA: en lugar de tener un estudiante mentor por cada 20 nuevos estudiantes, se pasó a tener 2 estudiantes mentores (nacional e internacional) por cada 50 nuevos estudiantes²⁸.

²⁸ Estas "parejas mixtas" de mentores apoyaban a su grupo de aprendices que también de manera intencional eran "mixtos", conteniendo así tanto a estudiantes nacionales como internacionales (Leask y Carroll, 2011, pp. 652 – 653).

CAPÍTULO 5 – ESTRATEGIAS VIRTUALES DE INTERNACIONALIZACIÓN Y PANDEMIA

5.1 Movilidad Virtual

La movilidad virtual como una de las opciones de la internacionalización en casa (y del currículo) es catalogada como un tipo de iniciativa que, a través de la tecnología, permite “compartir experiencias culturales” (Jones, 2016, como se citó en Barbosa et al., 2020, p. 88), es una “expresión digital de la internacionalización en casa” (Creelman y Löwe, 2019, p. 16; como se citó en Erdei y Káplár-Kodácsy, 2020, p. 63), siendo una alternativa a la movilidad física al hacer que estudiantes puedan tomar cursos en otras universidades sin la necesidad de salir de sus universidades en el país de origen (Op de Beeck, et al., 2007), como así también es un complemento a la misma (Vriens, et al., 2010) - todo gracias a entornos apoyados por las TIC (Schreurs, Verjans y Van Petegem, 2006) -, aspecto que es importante si se considera que la movilidad física es muy limitada en Estados Unidos, tiene mayores probabilidades en la Unión Europea y es “una rareza y un gran privilegio” en el mundo en desarrollo (Blumenthal, 2002, p. 60). Un hecho, es que los intercambios virtuales, podrían ser un efecto secundario ocasionado por la pandemia de COVID-19, al pasar de la enseñanza presencial a distancia (Koris, Mato-Díaz y Hernández-Nanclares, 2021), algo que queda claro al observar que cuando comenzó la pandemia, un 89% de los institutos de educación superior, “reportaron un impacto negativo en la movilidad estudiantil internacional” (Marinoni et al., 2020, como se citó en Koris et al., 2021, pp. 3 - 4), o más aún, el COVID-19, según una encuesta de la International Association of Universities (IAU), llevó al 60% de las universidades a adoptar tanto la movilidad virtual como el aprendizaje colaborativo en línea (COIL) como forma de “reemplazar la movilidad estudiantil física, y el 5 % está desarrollando o planificando su desarrollo” (Marinoni et al. 2020, como se citó en Yang, Shen y Xu, 2022, p. 29).

La pandemia ofrece una oportunidad para la popularización y la mejora de la movilidad virtual. Desde el estallido de la pandemia COVID-19, casi toda la movilidad física ha sido sustituida por formas de movilidad virtual existentes o de nuevo desarrollo, como los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), la transmisión en directo, etc. El Aprendizaje Internacional Colaborativo en

Línea (COIL), que ha sido explorado o implementado por algunas universidades, también proporciona un método sistemático para la movilidad virtual. (Yang et al., 2022, p. 29)²⁹

Una definición de movilidad virtual es brindada por la UNESCO:

UNESCO IESALC define la Movilidad Virtual Estudiantil (MVE) como una forma de movilidad que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar intercambios y colaboraciones académicas, culturales y experienciales transfronterizas y/o interinstitucionales, que pueden ser con o sin créditos. (IESALC, 2022, p. 14)

La diferencia está en que la movilidad física genera una “experiencia de aprendizaje internacional” a través de la “inmersión” del estudiante en una universidad de otro país, lo que le permite desarrollarse personalmente, adquirir competencias interculturales y aprender otro idioma, todo ello “viviendo en un contexto social y cultural diferente”, mientras que la movilidad virtual, persigue un objetivo similar, pero a través de “cursos en línea y actividades de aprendizaje colaborativo” (Henderikx y Ubachs, 2019, p. 14; como se citó en Erdei y Káplár-Kodács, 2020, p. 55). De todas formas, como describen Enkhtur et al. (2021) la movilidad estudiantil en línea (virtual) ya estaba presente antes de la pandemia y era muchas veces vista con un tipo de movilidad más inclusiva en lo que es el intercambio internacional. Según las autoras, ya el programa Erasmus+ estaba probando el intercambio virtual en 2018, buscando algo que sea más inclusivo que la movilidad física y al mismo tiempo más ecológico (Buiskool & Hudepohl, 2020, como se citó en Enkhtur et al., 2021), a lo anterior se agrega que autores como Sebastián (2017) ya la veían “como una alternativa a las limitaciones financieras que plantea la movilidad física” (p. 127).

Informe: En esta sección – independiente de lo que se discutirá luego en el estudio empírico – pareció apropiado presentar el informe “Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico”, elaborado en 2022 por la UNESCO y el Instituto Internacional de dicho

²⁹ Los MOOCS y otras formas de educación a distancia, que han propiciado una democratización del acceso al conocimiento al no ser necesario viajar a los lugares donde se genera (Meyer, 2017).

organismo para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el cual fue realizado a través de 14 estudios de caso que involucraron a 73 instituciones y alianzas de educación superior en 38 países, a lo que se sumó una encuesta que completaron 107 estudiantes en 17 de las instituciones sobre su experiencia con la movilidad virtual. Lo importante, antes de entrar en algunos de los principales hallazgos, es destacar que en el informe se menciona que 75% de los estudiantes que realizaron una movilidad virtual estarían dispuestos a volver a hacerlo. La Tabla 19 exhibe según IESALC (2022) las 3 funciones de la movilidad virtual:

Tabla 19: Funciones de la movilidad virtual estudiantil internacional

Académicas	Culturales	Vivenciales
• Estudiar un curso en otra IES. Generalmente con créditos. Transfronterizo y/o interinstitucional. • Estudiar un programa completo en una IES de otro país. Siempre con créditos. Transfronterizo.	• Proyectos, actividades, eventos, programas puntuales o de larga duración para ayudar a los estudiantes a conocer mejor otro entorno. Pueden ser con créditos. Transfronterizos o interinstitucionales. • Desarrollar habilidades (por ejemplo, confianza, idioma, interculturalidad), posiblemente antes de una experiencia de movilidad física. Puede ser objeto de créditos. Transfronterizo.	• Obtención de experiencia laboral en una empresa u organización con sede en otro país u obtención de competencias laborales. A veces, con crédito. Transfronterizo.

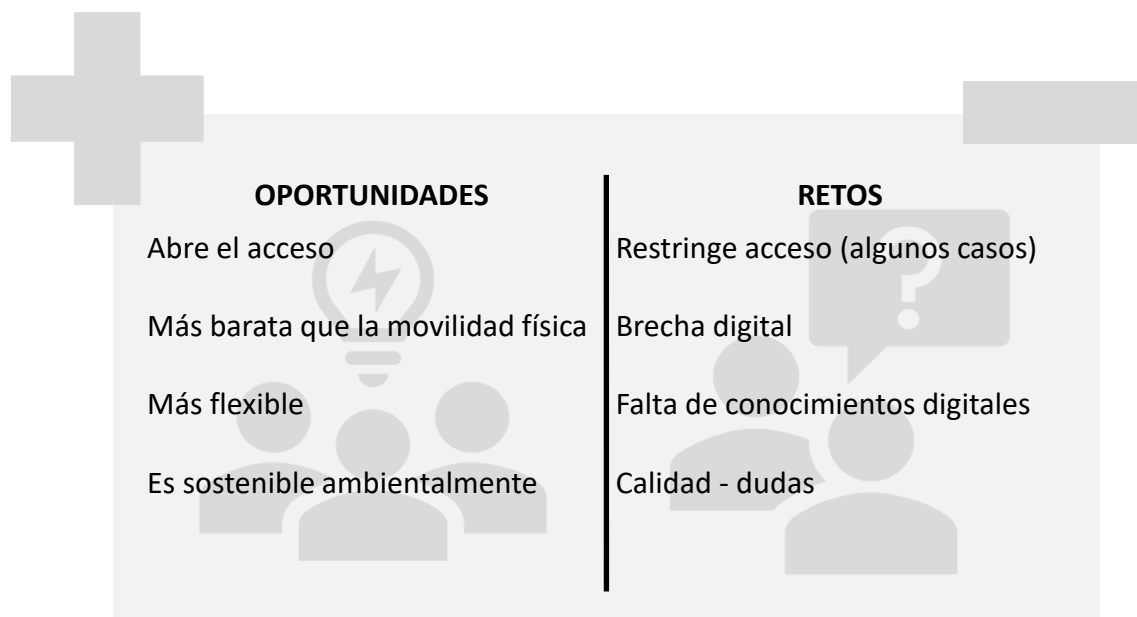
Fuente: IESALC (2022, p. 14).

Como se observa, en la movilidad virtual, se explica en IESALC (2022), pueden darse una o más de estas funciones: “Debido a la flexibilidad que ofrece el modo virtual, las actividades de MVE pueden integrarse en un curso existente u ofrecerse como un curso o programa independiente, que podría ser con créditos o extracurricular (Unión Europea y EACEA, 2020, como se citó en IESALC, 2022, p. 14).

Oportunidades y retos de la movilidad virtual de estudiantes: Antes de la pandemia provocada por el COVID-19, el intercambio virtual estaba más bajo el formato de COILs (Enkhtur et al., 2021), mientras que en regiones como Asia estaban más asociados a la enseñanza de idiomas o al diseño de aprendizaje colaborativo (Akiyama y Cunningham,

2018, como se citó en Enkhtur et al., 2021). La Pandemia provocó que la movilidad virtual de estudiantes creciera en el 60% de las instituciones de educación superior (Marinoni et al., 2020, como se citó en IESALC, 2022). En ese escenario, el informe IESALC (2022) hace un análisis de las oportunidades y retos que se vislumbran para la movilidad virtual de estudiantes en la postpandemia (basados en la muestra de universidades que seleccionaron). A continuación, se presentan los mismos, ver Figura 5:

Figura 5: Oportunidades y retos de la movilidad virtual de estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de IESALC (2022, p. 15).

Comenzando por las oportunidades se tiene:

- **Abre el acceso** - La movilidad virtual de estudiantes llega a más personas porque incluye a los que no pueden pagar una movilidad física y al mismo tiempo permite que participen personas más adultas que trabajan y estudian a tiempo parcial o que tienen responsabilidades familiares e incluso estudiantes discapacitados³⁰ y migrantes o refugiados (Enkhtur et al., 2021; IESALC, 2022). En definitiva, es una forma de que los estudiantes puedan “disfrutar de una

³⁰ Los estudiantes discapacitados pueden enfrentarse no solo a barreras psicológicas para la movilidad física sino también a campus universitarios que no cuentan con infraestructuras y apoyo médico para acogerlos, mientras que migrantes y refugiados sufren por la falta de documentación para viajar o las dificultades para obtener permisos (IESALC, 2022).

experiencia internacional sin necesidad de viajar al extranjero” (IESALC, 2022, p. 15).

- Más barata que la movilidad física – No implica pasajes, estadías, etc.
- Más flexible –La movilidad virtual si se hace de forma asíncrona, permite a aquellos estudiantes que realizan otras actividades poder igual participar (IESALC, 2022).
- Es sostenible ambientalmente – En la movilidad física hay generalmente viajes de avión, lo que tiene impacto directo en la crisis climática (IESALC, 2022). “Se calcula que las emisiones derivadas de la movilidad internacional de los estudiantes en la educación superior son de al menos 14 megatoneladas de dióxido de carbono (CO₂) al año” (Shields, 2019, como se citó en IESALC, 2022, p. 17).

En lo que se refiere a retos:

- Restringe acceso (algunos casos) – Si bien el tema económico deja de ser tan importante, sí aquellos estudiantes con determinadas discapacidades como las auditivas o visuales, quedan directamente fuera, si las instituciones de educación superior no realizan acciones para revertir esa barrera (IESALC, 2022). En los intercambios virtuales, por ejemplo, pueden existir dificultades por las grandes diferencias en husos horarios entre universidades (dando el ejemplo los autores de América Latina y Asia), sobre todo - dicen – cuando se trata de una “comunicación síncrona” (p. 17).
- Brecha digital – Según se explica en IESALC (2022) en muchos países el acceso a internet y a dispositivos es limitado, lo que deja muchos estudiantes fuera. Solo como dato, en la Argentina en el cuarto trimestre de 2020 el 32% de los hogares no tenía acceso a internet (Cámara Argentina de Internet, 2021). Otro dato que muestra estas posibles desigualdades entre países se aprecia al ver que en América del Norte internet tiene una cobertura en el 94% de hogares mientras que en África es del 43% (Sabzalieva et al., 2021, como se citó en IESALC, 2022).
- Falta de conocimiento digitales – Si los estudiantes no tienen un conocimiento digital suficiente no podrán involucrarse en una experiencia de movilidad virtual (IESALC, 2022).
- Calidad (dudas) – La movilidad física sigue siendo la más extendida y, de hecho, como explican en IESALC (2022) la movilidad virtual puede verse no solo por los estudiantes sino también por sus familias “como una experiencia transcultural y de aprendizaje inferior y limitada en comparación con las formas físicas de movilidad” (p. 18). En el reporte también se agrega que la movilidad virtual todavía no ha alcanzado en las instituciones de educación superior y en los empleadores el mismo reconocimiento que la movilidad física, hay más dificultad en “reconocer que el aprendizaje intercultural puede producirse a pesar de no haber cruzado las fronteras físicas” (p. 18).

Las conclusiones que destaca el IESALC (2022, p. 41) en base a 14 casos de estudio realizados (como ya se mencionó) son:

- La motivación de los profesores y del personal fueron las que lograron que las experiencias de movilidad virtual de estudiantes se materializaran. Además, la pandemia fue un gran catalizador, de hecho, se afirma (en el reporte) que muchas jamás hubieran existido sin ella.
- Se pudo observar que las asociaciones entre instituciones de educación superior que posibilitaron la movilidad virtual de estudiantes eran previas a la pandemia. La mayoría de los casos de estudio también resaltaron lo importante que es encontrar el socio o la asociación adecuada.
- La flexibilidad es muy importante para llevar adelante experiencias de este tipo, el informe destaca que en muchos de los casos de estudio se vio que no se necesitó un memorando de entendimiento.
- A pesar de que su costo es relativamente muy bajo en comparación con la movilidad física, “hay un trabajo extra para el profesorado y el personal, al menos la primera vez”.
- En el estudio se pudo apreciar que las instituciones de educación superior en el “Sur global” hacen la selección de los estudiantes basándose en su “rendimiento académico como recompensa y reconocimiento de sus logros”. Eso, para los autores, puede terminar siendo algo negativo para lo que se busca de la movilidad virtual de estudiantes que es “la apertura del acceso a las oportunidades internacionales”.
- El informe destaca que casi todas las experiencias de movilidad virtual de estudiantes que analizaron fueron con créditos, además de que gran parte de estas “incluyeron elementos transculturales, demostrando que el intercambio intercultural es totalmente posible en línea”.
- Los autores del informe aseguran que la pandemia contribuyó a que las instituciones de educación superior tengan una mirada más abierta a la movilidad virtual de estudiantes, aunque remarcan que gran parte de ellas piensan que no se van a quedar únicamente con la modalidad virtual cuando se terminen las restricciones causadas por la pandemia.

De todas formas, el futuro de la virtualidad no está claro. Altbach y de Wit (2020) explican que en plena pandemia provocada por el Covid-19 (el artículo al que se hace referencia salió en prensa el 25 de marzo de 2020) un alto número de instituciones de educación superior realizaron rápidamente una transición hacia la oferta de sus cursos en línea debido a que estaban cerradas. Sin embargo, los autores se manifiestan escépticos sobre la calidad de lo que se ha ofrecido y la satisfacción de los estudiantes, siendo que la mayoría de los docentes carecen de capacitación para dar clase a distancia

y de tecnología adecuada, a lo que se agrega el poco número de instituciones “que han adaptado su currículum para ser enseñado a distancia” (párr. 7). De acuerdo con ellos, la calidad en la educación en línea es posible, pero al mismo tiempo no hay que idealizarla y menos ponerla en práctica rápidamente sin por ejemplo considerar que los estudiantes pueden tener problemas de acceso a internet. Con respecto a la movilidad internacional de estudiantes internacionales, piensan que no se producirán grandes cambios, porque la presencialidad seguirá siendo una vez que pase la crisis de la pandemia algo preferido frente a la virtualidad, de hecho, ellos piensan que “al menos en las áreas de internacionalización, el statu quo prevalecerá” (párr. 11).

5.2 Collaborative Online International Learning (COIL)

Un ejemplo de herramienta de internacionalización del currículum son los llamados COIL (Collaborative Online International Learning), en español, Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea. Sobre todo, partiendo de la base que “las soluciones basadas en la tecnología”, permiten “igualdad de acceso” a todos los estudiantes para internacionalizarse (Beelen y Jones, 2015, p. 64). De acuerdo con Rubin (2017)³¹, desde mediados de la década de los 90 los académicos gracias al internet comenzaron a comunicarse a través de la World Wide Web, sobre todo entre aquellos que tenían intereses comunes, apareciendo, más allá del correo electrónico y otro de recursos online, las herramientas de gestión del aprendizaje como Blackboard (entre otras que menciona). Sin embargo, para el autor, elementos como los cursos en línea, si bien abrían las posibilidades a cualquier estudiante del mundo, “estaban estructurados para difundir conocimientos solo en una dirección y rara vez estaban diseñados para promover el aprendizaje intercultural o el intercambio entre estudiantes con diferentes orígenes culturales o nacionales” (p. 29). De a poco, dice, los docentes con escaso apoyo de sus instituciones, comenzaron a vincular la clase universitaria que daban con otra en un lugar lejano, buscando que los estudiantes “aprendieran interculturalmente unos de

³¹ El investigador fue fundador y director del SUNY Center for Collaborative Online International Learning.

otros” (p. 29). Para eso era importante el utilizar un tipo de enseñanza en equipo, donde “los profesores de dos o más universidades trabajan juntos para desarrollar un programa de estudios conjunto o parcialmente fusionado” (p. 29). Algunos problemas que resalta Rubin (2017) eran que se trataban de iniciativas gestionadas de manera bilateral entre profesores que ya se conocían de antes y que requerían del esfuerzo de ellos, tanto para lo administrativo como en lo que hace al diseño curricular y el apoyo tecnológico, pasando, explica el autor, que cuando un docente se iba la clase colaborativa desaparecía. Los nombres que tuvieron este tipo de iniciativas según Rubin (2017) fueron “globally networked Learning”, “global connections”, “virtual mobility” y “telecollaboration” (p. 29). Fue en el año 2006, explica, cuando se creó el concepto de “Collaborative Online International Learning” (COIL)³². Sin embargo, expresa, estas iniciativas no tenían generalmente apoyo de las oficinas de internacionalización en los campus, no figuraban en los planes de internacionalización y eran muy pocos los docentes que las implementaban. Él da una serie de factores que en alguna medida ayudaron a cambiar esa situación, siendo algunos de ellos: la llegada alrededor de 2012 de los MOOC y el aumento en esa misma época de casos de terrorismo que de alguna medida generaban miedo a viajar, tanto en docentes como estudiantes. Otros aspectos claves, para el interés por los COIL, eran: a) En Estados Unidos y en Europa Occidental, menos del 10% de los estudiantes universitarios tienen una experiencia de movilidad estudiantil internacional (NAFSA, 2015, como se citó en Rubin, 2017), cifra que es menor al 1% en otras regiones del mundo (Rubin, 2017); b) La reacción de la internacionalización de la educación superior, ante la poca movilidad internacional de estudiantes, han hecho que la internacionalización en casa y del currículo se estén convirtiendo, según Rubin (2017), en herramientas sobre las que se ha puesto “un foco de atención”, las cuales dentro de la gran cantidad de posibilidades que manejan, incluyen “cada vez más, los cursos colaborativos de aprendizaje internacional en línea se han convertido en importantes modalidades de experiencia para la internacionalización de los estudiantes no móviles” (p. 31).

³² Explica Rubin (2017) que actualmente, también se habla del “virtual Exchange” (p. 29).

El COIL, por lo tanto, es una metodología que no es nueva, fue impulsada hace más de 15 años por la State University of New York (SUNY), teniendo como objetivo – tal como indica el sitio Web de ese centro de estudios - conectar profesores y estudiantes que están en diferentes países en “proyectos colaborativos y discusiones como parte de sus cursos”, de forma virtual (Online), garantizando, entre otras cosas que menciona el portal, que las universidades participantes tengan una mayor interacción cultural de los estudiantes (SUNY COIL, s.f.). Como dicen De Castro et al. (2018), el COIL ayuda a salir del etnocentrismo al interactuar con personas de todas partes del mundo. Los expertos de Wit y Altbach (2021) hacen la siguiente reflexión sobre los COIL, donde enfatizan su rol de alternativa a la movilidad física:

El COIL permite a las instituciones desarrollar resultados de aprendizaje internacionales e interculturales para sus estudiantes sin las limitaciones de la movilidad física y los costos relacionados y, por lo tanto, es una forma de movilidad relativamente económica, menos elitista y rentable. Trae la movilidad a casa y ahora es reconocida por instituciones, gobiernos nacionales y entidades regionales, por ejemplo, la Comisión Europea, como una alternativa valiosa a los modelos tradicionales de movilidad. (p. 42)

Otro aporte lo dan Appiah-Kubi y Annan (2020) quienes lo describen de la siguiente manera:

El COIL suele implicar una colaboración estructurada entre dos o más profesores que imparten cursos similares o relacionados a nivel universitario. Estos miembros de la facultad pueden crear un programa de estudios, material del curso o resultados compartidos con una herramienta de aprendizaje experimental común. La herramienta de aprendizaje experimental, que puede adoptar la forma de un proyecto, sirve de medio para la colaboración de los estudiantes. Los miembros del profesorado asumen la responsabilidad compartida de tutelar a los estudiantes en las colaboraciones. El proyecto puede durar desde unas pocas semanas (4-8) hasta un semestre. La idea principal es conseguir que los estudiantes sean pensadores más globales al trabajar en colaboración en un proyecto con estudiantes de diferentes orígenes culturales. (p. 110)

La Tabla 20 enseña la estructura del COIL. En ella se puede ver que profesores de dos universidades diferentes, en países con idiomas diferentes (aunque puede tratarse del mismo idioma), y en la misma disciplina o en otra, planifican y diseñan una actividad de COIL, donde los estudiantes de los distintos países deben colaborar en un proyecto específico, recibiendo luego cada uno de ellos los créditos del curso en su institución de origen:

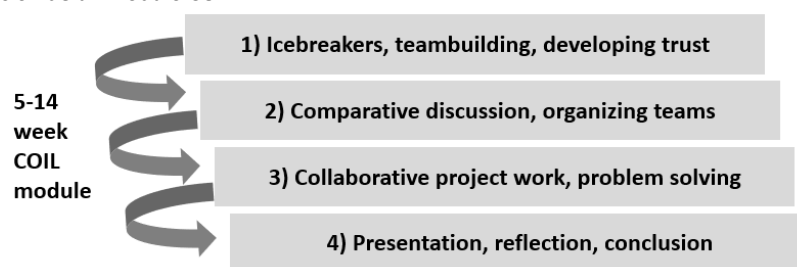
Tabla 20: Estructura del COIL

<u>CURSO A</u>		<u>CURSO X</u>
Institución B	LOS PROFESORES COLABORAN	Institución Y
Idioma C	↔	Idioma Z
Misma o diferente disciplina	Planificación y Diseño	Misma o diferente disciplina
	LOS ESTUDIANTES COLABORAN	
	↔	
<u>COIL COLLABORATION</u>	Discusiones y Proyecto	<u>COIL COLLABORATION</u>
Crédito otorgado en el curso A		Crédito otorgado en el curso X

Fuente: Traducción al castellano del esquema presentado en SUNY COIL (s.f.).

En Figura 6 se muestra la estructura de un módulo COIL:

Figura 6: Progresión de un módulo COIL



Fuente: SUNY COIL (s.f.)

- 1) La idea es realizar actividades rompehielos, “destinadas a ayudar a los alumnos a familiarizarse y sentirse cómodos trabajando unos con otros en línea y con otras culturas”.
- 2) Incluye “discusiones comparativas y la organización del proyecto en el que trabajarán los equipos de estudiantes”. El objetivo es preparar a los estudiantes para el proyecto que tienen que hacer.
- 3) Es la actividad principal de la colaboración. Es ahí, donde “los estudiantes aplican sus conocimientos, crean algo juntos o mantienen discusiones importantes sobre el tema de la colaboración”.
- 4) Es la presentación del trabajo realizado y “la reflexión tanto sobre el contenido del módulo como sobre los aspectos interculturales de la colaboración, y la conclusión”. (SUNY COIL, s.f.).

5.3 Pandemia e Internacionalización de la Educación Superior

Como indican Marinoni y van't Land (2020) el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró que el COVID-19 era una pandemia, lo que llevó a que desde el 1 de abril tuvieran que quedarse más de 3.400 millones de personas en confinamiento, lo que – subrayan los autores – tuvo inmediatamente “un enorme impacto” en la educación superior, siendo que las instituciones a pesar de tener sus campus cerrados físicamente no dejaron de realizar sus labores, más bien tuvieron que dar una respuesta rápida a través de la búsqueda de “nuevas soluciones a problemas antes desconocidos y nuevas formas de continuar enseñando, investigando y sirviendo a la sociedad” (p. 7). Alineado a lo expresado, con datos del 8 de abril de 2020, el informe del World Bank (2020) sobre respuestas a la crisis de COVID-19 en la educación terciaria, daba cuenta que 220.139.760 estudiantes (99% del total) estaban afectados por el cierre de las universidades y otras instituciones de educación terciaria en 175 países. Ese cierre de los campus físicos provocó en muchos países la implementación de la educación a distancia, apareciendo al mismo tiempo “problemas de equidad, infraestructura, capacidad de banda ancha y capacidad pedagógica” (p. 2). El World Bank (2020) estableció una serie de consideraciones y respuestas (fue publicado al comienzo de la pandemia) tanto a nivel institucional como de gobierno. En ese sentido, dos de las consideraciones a largo plazo para los gobiernos eran el “Desarrollo continuo de capacidades para la entrega online/remota de cursos” y la “Expansión de los esfuerzos nacionales de internacionalización ("internacionalización en casa") y opciones en línea para estudiantes internacionales (potenciales)” (p. 6). Se puede decir que la pandemia de COVID-19 llevó a las instituciones de educación superior a probar en lo que respecta a la internacionalización, otros tipos de enfoques “que van más allá de la movilidad” (Crăciun, Huang y de Wit, 2022, sección Old vs new normal, párr. 2), considerando además que la mayoría de los países que tuvieron impactos más notorios a causa de la pandemia de COVID-19 - en lo que respecta a la internacionalización - fueron aquellos como Australia, Estados Unidos y Reino Unido que son receptores tradicionales de estudiantes internacionales (Crăciun, Huang y de Wit, 2022). Sin embargo, el tema del

daño a la movilidad internacional de estudiantes (al igual que la de académicos, gestores e investigadores) no fue algo exclusivo en ese tipo de países, fue un fenómeno mundial. Las restricciones de viaje llevaron a muchos estudiantes a tener que regresar a sus países de origen o a quedarse en los de destino:

Las IES adoptaron diferentes soluciones a estas situaciones, como colaborar con los gobiernos para garantizar la repatriación de los estudiantes y proporcionar apoyo adicional a los estudiantes internacionales retenidos en los países de acogida (por ejemplo, permitiéndoles permanecer en las residencias de estudiantes incluso después del final del curso). (Marinoni y van't Land, 2020, p. 7)

Retornando al tema de acciones diferentes a la movilidad, Crăciun y de Gayardon (2021) utilizan la novela de Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote* (segunda parte, año 1615), para extraer las palabras de Sancho Panza, “No arriesgues todos [tus] huevos en una sola canasta”, con el objetivo de resaltar que las mismas “nunca han sido más pertinentes”, la Pandemia de COVID-19 puso “en suspenso toda movilidad, incluida la movilidad académica” (p. 9). Para las autoras, la pandemia de COVID-19 abre una “oportunidad perfecta para repensar la internacionalización en ausencia de movilidad”, yendo hacia otro tipo herramientas como la internacionalización en casa, aunque, para ellas, “nada de eso ha sucedido de manera sistemática” (p. 10). Es interesante en este punto, mencionar a Gacel-Ávila (2020b), quien al comienzo de la Pandemia de COVID-19 reflexionaba sobre el hecho que la crisis podía tener un elemento positivo, al obligar a las instituciones de educación superior “a implementar estrategias de internacionalización más innovadoras, como las de la internacionalización en casa, en particular, la internacionalización del currículo” (p. 38). El problema que plantea la autora, es que más allá de esa oportunidad que se podría abrir, en la práctica en países como México – caso que cita - los esfuerzos de internacionalización se centran prácticamente por completo en la movilidad, algo que además resulta poco efectivo, puesto que al compararse con los estándares internacionales - indica la autora - es por demás “harto modesta” (p. 38), a lo que se suma que la internacionalización del currículo en las instituciones de ese país es una estrategia “prácticamente ausente” (p. 39), debido a su complejidad y al hecho de una realidad adversa a nivel de instituciones, autoridades y los propios académicos.

Algunos estudios

El COVID-19, según el 2º Informe IAU Global Survey³³ ha mostrado la fortaleza de las instituciones de educación superior para resistir, pero también ha causado daños en estas - por ejemplo, a nivel financiero - y más aún “las actividades internacionales fueron de las más afectadas negativamente por la pandemia” (Jensen et al., 2022, p. 13, como se citó en Huang, Crăciun y de Wit, 2022, p. 203), de hecho ya se pensaba desde el comienzo de la pandemia que se daría un descenso de la movilidad internacional de estudiantes y que eso iría acompañado de una “reestructuración de los patrones de movilidad” (BridgeU, 2020; Studyportals, 2020; como se citó en Huang et al., 2022, p. 204) y de otros tipos de acción como la internacionalización en casa, como lo presenta un estudio del Grupo Coimbra (red de universidades de Europa) que menciona también el intercambio virtual como algo positivo:

La crisis de Covid-19 ha ofrecido la oportunidad de redefinir los objetivos de la internacionalización (...) el enfoque ha pasado de las cifras (de estudiantes y personal internacional en los campus) - que, según las clasificaciones de las universidades, eran uno de los principales indicadores de la internacionalización - a una internacionalización significativa y centrada en el contenido (...) la internacionalización "en casa" surgió como un concepto crucial en las universidades del Grupo Coimbra. (Coimbra Group, 2021, p. 17, como se citó en Huang et al., 2022, p. 204)

Second IAU Global Survey Report: Mencionada por Huang et al. (2022), a continuación, se subrayan algunos de los resultados de la segunda encuesta³⁴ realizada por la International Association of Universities, entre el 15 de febrero y el 1 de junio de 2021, titulada “Higher Education - One Year into the COVID-19 Pandemic”, destacando dentro de su sección “Internationalization” algunos de los resultados obtenidos de la muestra de universidades que consideraron. Second IAU Global Survey Report (2022, pp. 84 - 86; pp. 91 - 92):

³³ Link al informe completo: <https://www.iau-aiu.net/The-Second-IAU-Global-Survey-Report-on-the-Impact-of-COVID-19>

³⁴ Se indica en la metodología del reporte, que participaron de la encuesta 496 universidades de 112 países y cuando de una de ellas venían más de una respuesta solo se quedaban con una (cumpliendo una serie de criterios), logrando así 496 las respuestas, aunque 469 fueron las completas (todas las partes del cuestionario). Las respuestas de América Latina y el Caribe representan el 17% del total, mientras que 38% y 27% son de Europa y Asia y el Pacífico, respectivamente.

- El reporte indica que debido a la pandemia las actividades de internacionalización estuvieron dentro de las más afectadas de forma negativa.
- 91% de las instituciones de educación superior que participaron en la encuesta declaran poseer una estrategia de internacionalización. De ese 91%, 31% revisaron sus estrategias debido a la pandemia, 26% no y 43% indicaron estar en discusiones para hacer una revisión. También hay una diferenciación por tipo de sector, las instituciones de educación superior privadas reaccionaron más que las públicas en cuanto a revisar sus estrategias de internacionalización: 41% versus 24% (el resultado puede deberse, según el reporte, a que las públicas fueron menos afectadas por la pandemia).
- Del punto anterior se desprende, como se explica en el reporte, que las estrategias de internacionalización fueron afectadas en gran parte de las instituciones de educación superior, aunque, “este efecto no se ha traducido todavía en un cambio de estrategia”, lo que posiblemente se deba - indican - a que estas ven la interrupción por la pandemia como algo “a corto plazo”, es decir, las actividades que debieron interrumpirse van a volver.
- Las instituciones de educación superior que han revisado sus estrategias de internacionalización – o que lo harán – a causa de la pandemia, fueron consultadas con el objetivo de que “evaluaran si la importancia de las diferentes actividades de internacionalización cambiaría en cualquier estrategia revisada”, dándoles tres opciones (Aumento - Mismo nivel – Disminución), sobre 6 actividades (Attraction of international students; Student exchanges; Virtual exchanges and collaborative online learning; Internationalization of the curriculum/at home; Academic staff mobility for teaching; Academic and administrative staff training in global and intercultural competences). Algunos de los resultados indican: A) Como muestra el reporte, el caso de la atracción de estudiantes internacionales es destacable, dado que más allá de las barreras que la pandemia generó, el 37% de las instituciones de educación superior aumenta la prioridad, 38% la mantiene y 25% la disminuye; B) En lo que respecta al intercambio de estudiantes, el reporte señala que se observa claramente el efecto negativo de la pandemia, 39% disminuye la prioridad, 35% la mantiene y 26% la aumenta; prácticamente igual se da en la movilidad de personal académico para la enseñanza, donde la prioridad disminuye en el 37%, se mantiene en el 38% y aumenta en el 25%; C) Solo 5% de las instituciones disminuyeron la prioridad a los intercambios virtuales y el aprendizaje colaborativo en línea, al igual que solo 6% a la internacionalización del currículo/en casa, mientras que el aumentarla fue 81% y 58%, respectivamente; D) La formación de personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales, aumenta en prioridad en el 44%, no varía en el 34% y disminuye en el 22%; F) La conclusión del reporte es que la pandemia aumentó la importancia en dos actividades, los intercambios virtuales y el aprendizaje colaborativo en línea y la internacionalización del plan de estudios/en casa, resultados que indican eran predecibles, no pasando lo mismo con la movilidad donde “el efecto es más variado”.

- En lo que concierne a la educación transnacional (TNE), el reporte indica que dos tercios de las instituciones de educación superior encuestadas realiza acciones de TNE, dividiéndose en 3 grupos: A) La pandemia no tuvo efecto (43%); B) La pandemia les obligó a disminuir sus actividades de TNE (32%); C) La pandemia aumentó las actividades de TNE (25%). Los dos grupos antagonistas – aumentaron versus disminuyeron – muestra, como indican en el reporte, la desigualdad que puede existir entre instituciones.
- Con respecto a los programas colaborativos (dual/double or multiple and joint degree), la encuesta dio como resultado que el 70% de las instituciones de educación superior encuestadas tienen participación en programas colaborativos. De ese grupo, 43% indicaron que la pandemia no les impactó mucho en lo que respecta a las titulaciones conjuntas, 28% dijo que la pandemia ocasionó un efecto positivo (desarrollaron con instituciones en el exterior nuevas titulaciones en colaboración), por el contrario, un 29% expresó que fue negativo (ejemplo, menos matriculaciones, detención de algunos programas). En el reporte, se subraya que al igual que pasa con la TNE, se ven muchas desigualdades ya que la distribución en porcentaje es similar.

European Association for International Education: Un estudio llevado a cabo en plena pandemia para medir cómo las instituciones estaban lidiando con el COVID-19, fue realizado por la EAIE (European Association for International Education), como indica Rumbley (2020), a través de una encuesta (15 preguntas cerradas y abiertas) durante el 19 de febrero de 2020 y el 19 de marzo del mismo año, encuestando a personas en instituciones de educación superior y en el EEES (Espacio Europeo de Educación superior)³⁵. Del Estudio – dado que fue casi al inicio de la pandemia – se destaca el hecho de que ya desde muy temprano la movilidad internacional de estudiantes se transformó en un desafío. Información brindada por Rumbley (2020): A) Movilidad saliente de estudiantes internacionales – Ya en ese momento, 73% de los encuestados dijeron que la movilidad de estudiantes al exterior “se había visto afectada como resultado del brote de COVID-19”³⁶ (p. 10); B) Movilidad entrante de estudiantes internacionales – Se aprecia, de acuerdo con la autora, que 48% de las instituciones reportó que “se había visto afectada de algún modo” (p. 12). Según la autora, una explicación de ese número

³⁵ 805 fueron las encuestas que se completaron, provenientes de 38 países de Europa, aunque el 53% de las que provinieron de Alemania, España, Italia, Países Bajos y Reino Unido. 35% del total de encuestados era "Staff member of international office" y 29% "Head of international office", mientras que en el resto había miembros de la facultad, decanos, etc.

³⁶ Resulta coherente que, para la autora, en ese momento se sintiera más la interrupción de la movilidad hacia China (epicentro de la pandemia) y otros países de Asia, al igual que Italia, uno de los países más afectados al comienzo en Europa.

relativamente bajo viene del hecho de que la encuesta se realizó muy temprano – al comienzo de la pandemia – por lo que ya estaban los estudiantes en los campus europeos desde comienzos del año 2020, mientras que el COVID-19 fue declarado pandemia a mediados de marzo por la OMS. Por último, un aspecto que destaca la autora es que cuando se les dio opciones a los encuestados sobre cómo se vio afectada o ajustada la movilidad de estudiantes entrante y saliente, la opción “Algunas actividades de movilidad han sido reemplazadas por otros modos, por ejemplo, movilidad virtual” tuvo un peso muy bajo (7% para los entrantes y 9% para los salientes), mientras que otras como “Algunas actividades de movilidad se han pospuesto a una fecha posterior” representaron 40% y 30%, respectivamente, al igual que “Se han cancelado algunas actividades de movilidad” con 38% y 34%, respectivamente (p. 15).

La movilidad internacional de estudiantes, siguió siendo relevante: Buckner et al. (2022) realizaron un estudio para determinar - mediante la búsqueda en 2 bases de datos de recursos educativos³⁷ – qué se había publicado sobre la combinación de términos internacionalización (y sinónimos)³⁸, educación superior y COVID-19, hasta agosto de 2021, obteniendo una muestra de 158 artículos³⁹, donde una parte importante de ellos “documentó los efectos de la pandemia en los esfuerzos de internacionalización de las IES” (p. 36). Algunos puntos que destacamos del análisis que realizaron:

- Hay una sobrerrepresentación de EE. UU., gran parte de los estudios hacían referencia a ese país, seguido en menor medida por UK y Australia, lo cual puede deberse - como explican - a la elección de publicaciones en inglés.
- Los dos temas dominantes fueron: inscripción/reclutamiento de estudiantes internacionales y experiencias de ellos. Los motivos están en el hecho de que los países que atraen una cantidad importante de estudiantes internacionales les interesan esos temas, como así también a que esos países al contar con

³⁷ Education Source / Education Resource Information Center (ERIC)

³⁸ Sin entrar en los detalles técnicos, Buckner et al. (2022) explican que realizaron una búsqueda a través de palabras clave bajo los siguientes 5 dominios: People Mobility; International Program and Provider Mobility; International Research; International Partnerships and Networks; Internationalization at Home.

³⁹ Solo 45 artículos, el 30%, eran “peer-reviewed academic articles”.

“iniciativas nacionales de rescate y estímulo económico”⁴⁰ pudieron dar la posibilidad a los académicos de seguir investigando durante la pandemia (p. 36). Por otro lado, los artículos se centraron de manera “abrumadora” en estudiantes internacionales y la movilidad a nivel individual, lo que es algo “intrigante” por el hecho de que “sugiere supuestos duraderos sobre la internacionalización en relación con el movimiento a nivel individual a través de las fronteras nacionales”, por lo que incluso cuando la movilidad física no era posible o se encontraba restringida, “la internacionalización seguía conceptualizándose en función de la movilidad de los estudiantes y los estudios en el extranjero” (p. 36).

- La investigación, los programas conjuntos y la internacionalización curricular y extracurricular son muy “ignorados en la literatura” (p. 36).
- Se evidenció también la existencia de estudios sobre las ventajas y desventajas de cómo la internacionalización debido al COVID-19 cambió a formatos online y digitales. Buckner et al. (2022) destacan que el paso a las actividades de aprendizaje e internacionalización en línea ayudaron a generar “formas de participación más accesibles” y al establecimiento de conexiones y actividades internacionales que antes dependían de la movilidad física. Sin embargo, también aparecieron problemas, como el de los estudiantes internacionales que debían asistir a clases en zonas horarias muy diferentes.
- El análisis también mostró la existencia de temas comunes en los estudios, independiente del dominio, por ejemplo, “las experiencias de los estudiantes con la discriminación y el aislamiento” (p. 2), generados por problemas de visa, imposibilidad de retorno al país de origen, estar físicamente lejos del hogar, estar solo, imposibilidad de obtener vuelos, salud mental, etc.
- Los procesos de creación de alianzas tuvieron una rápida adaptación independientemente de que era imposible viajar. Gracias a las nuevas oportunidades de conexión se generaron “ideas innovadoras en torno a la asociación”, aunque, también eso trajo aparejado una dependencia muy grande de la tecnología, provocando que “la alfabetización digital” tenga un rol clave, ya sea en la entrega de cursos, recursos académicos, manera en que se lleva adelante la colaboración en temas de investigación y en la consolidación de las propias asociaciones (p. 37).

Un estudio similar al de Buckner et al. (2022) fue realizado por Jian y Xue (2021) aunque centrado en el caso de China. En este caso, se analizaron las publicaciones en el periodo finales 2019 – 2021, presentes en bases de datos y principales revistas⁴¹. Sus hallazgos:

1) Los estudios que analizaron estuvieron de manera frecuente relacionados con desafíos y dificultades para la IES en la era post-COVID-19, tanto a nivel de estudiantes,

⁴⁰ Buckner et al. (2022) hablan de una “safety net”.

⁴¹ Algunas de las que mencionan: Research on Educational Development; Higher Education Studies in China; Education Research.

cooperación internacional, transformación de la IES en el país, etc.; 2) Destacan que un gran número de académicos llevaron adelante investigaciones con el objetivo de “fomentar el concepto de internacionalización en casa (IaH) desde múltiples dimensiones” (p. 7), visto que el mismo es apreciado en el abordaje de la crisis en la educación superior en el post-COVID-19. Los autores, brindan el ejemplo de Liu et al. (2020), quienes enfatizan en el hecho de que la movilidad internacional de estudiantes solo llega a un número pequeño de estudiantes, contrariamente a lo que pasa con la internacionalización en casa, que ayuda a los estudiantes en el campus convertirse en ciudadanos globales, indicando además, que más allá de que la internacionalización en casa está en un “estado embrionario”, los alumnos ya pueden por medio de las TIC estar conectados con alumnos y profesores en distintos países, aunque estén cursando en sus países de origen (Liu et al., 2020, p. 33, como se citó en Jian y Xue, 2021, p. 7). Como conclusión Crăciun y de Gayardon (2021) afirman que se debe aprender de las universidades que ya eran “remotas/aisladas”, debido a que la escasa movilidad las hace “imaginar diferentes políticas y estrategias de internacionalización⁴²”, ir por “prácticas de internacionalización más sostenibles e inclusivas” (p. 10)⁴³.

⁴² Las autoras hablan de una internacionalización en el aislamiento “Internationalization in Isolation”.

⁴³ Las universidades de Siberia – dicen - se hacen visibles internacionalmente aprovechando su “raro ecosistema” e investigando temas medioambientales, de sostenibilidad y cambio climático (p. 10).

CAPÍTULO 6 – ARGENTINA: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

6.1 Introducción al sistema de educación superior y realidades del país

Algunos hechos que se presentan a continuación permiten ver como Argentina cuenta con un sistema de educación superior, ciencia y tecnología que le hacen destacar a nivel regional: 1) La Universidad de Buenos Aires ocupa el lugar 69 del ranking mundial QS del año 2022, lo que la posiciona como la única universidad de Iberoamérica en el top 100, además de que entre las 10 mejores universidades latinoamericanas 2 son argentinas (QS, 2021a), mientras que en el 2023 obtuvo el 67 (QS, 2022b). Además, la oferta de programas de doctorado en el país es longeva y de mucho prestigio internacional (Meyer, 2015); 2) Si se consideran las instituciones gubernamentales dedicadas a la investigación, el ranking SCImago 2020 sitúa en el lugar 26/1.477 del mundo al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), mientras que si se consideran todas las instituciones de investigación - donde se incluyen por ejemplo universidades, empresas, etc. - se ubica en el lugar 198/7.026 (SCImago Institutions Rankings, 2020); 3) En el QS Best Student Cities del año 2019, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se encontraba en el lugar 31 del mundo (primera de América Latina) como mejor destino para ir a estudiar (QS, 2019), en el 2022, pasó al lugar 22, convirtiéndose en la primera ciudad de Iberoamérica (por delante de Barcelona y Madrid) (QS, 2021b), mientras que en la proyección del año 2023 ocupa el lugar 23 (sobre 164 ciudades), esta vez dejando atrás a ciudades como Brisbane (24); Manchester (24); San Francisco (27); Los Ángeles (30); Barcelona (31); Chicago (40); Madrid (44); Milán (48); etc. (QS, 2022a); 4) Alineado al punto anterior, un estudio realizado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), indica que, en 2019, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) recibió 85.861 estudiantes internacionales y se benefició económicamente con \$26.401,4 millones de pesos argentinos, a través de los gastos personales de los estudiantes (alojamiento, comida, etc.) como de visitas de familiares (Himitian, 2021); 5) En Argentina en el año 2022, hay 132 instituciones de educación superior, conformadas de la siguiente manera: Estado Nacional 61 (57 universidades y 4

institutos); Estado Provincial 6 (5 universidades y 1 instituto); Privado 64 (50 universidades y 14 institutos); Internacional 1 (1 instituto) (SPU, 2022). España con una población similar a la Argentina posee – en 2020/2021, 83 universidades (50 públicas y 33 privadas) (Ministerio de Universidades, 2021); 6) El país ha tenido 3 premios Nobel en ciencias: Bernardo Houssay (1947), Luis Leloir (1970) y César Milstein (1984) (Falasco, s.f.); 7) Argentina posee una enorme tradición (más de 70 años) en el área de investigación y desarrollo nuclear (Piaz, 2015), como así también es el país latinoamericano más avanzando en la industria satelital (Pereira, 2020).

El país (como se analizará más adelante) también ha experimentado un rápido crecimiento de su sistema de educación superior, como explican Fernández Ameghino et al. (2021). Los autores describen que el decreto de 1949 (29.337/49), la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 y la eliminación en el año 1953 del examen de ingreso a las universidades en los primeros gobiernos peronistas, permitieron la entrada a personas que no llegaban a los estudios universitarios. Dicen los autores: “En términos cuantitativos, la derogación del arancel en las universidades argentinas tuvo su efecto. La población universitaria se triplicó, pasando de 51.447 estudiantes, en 1947 a 140.000, en 1955” (p. 257). Los autores, explican que en el año 1905 en Argentina había cerca de 1942 personas que asistían a la Universidad, los cuales representaban el 0,048% de los habitantes, mientras que en 2015 había 1.900.000 estudiantes matriculados en las universidades, los cuales son el 4.75% de la población (40.000.000). Theiler y Mérega (2018, pp. 35 – 36), por otro lado, entienden que en la Argentina el crecimiento de la cantidad de universidades se da a partir de 1970, aportando los siguientes datos previos: A) Las dos primeras universidades del país son la Universidad Nacional de Córdoba, fundada por los jesuitas en 1613 y bajo la dominación del Reino de España, y luego de la independencia, la Universidad de Buenos Aires, creada en 1821; B) En los primeros 70 años del siglo XX, en el país había 11 universidades públicas nacionales; C) A partir de 1970, crece la cantidad de instituciones “exponencialmente”; D) En 1958 nace en el país el sistema de educación superior privada.

Los datos más recientes que se consiguieron en el momento de la redacción de esta tesis, indican que en el año 2020 había en el país 2.476.945 estudiantes, en el sistema de educación superior, entre grado y postgrado. Ver Tabla 21:

Tabla 21: Matrícula de estudiantes en universidades de Argentina en 2020 (grado/postgrado)

Estudiantes en: pregrado y grado por tipo de gestión			Estudiantes en postgrado por tipo de gestión		
Estatal	Privada	Total	Estatal	Privada	Total
1.872.591	445.664	2.318.255	114.973	43.717	158.690
Matriculados totales en los dos niveles					
2.476.945					

Fuente: Elaboración propia a partir de datos en SPU (2021).

Tres aspectos a destacar - Se pretende profundizar en tres aspectos que permiten dimensionar algunas características sobresalientes del sistema de educación superior de gestión pública del país, que son: la gratuidad, el libre acceso a la universidad, y la expansión de las universidades en épocas recientes (década de los 90s en adelante).

Gratuidad – Estamos ante un sistema de educación superior de gestión pública gratuito (Fernández Ameghino et al., 2021). El Decreto N.º 29.337 del 22 de noviembre de 1949 – que insta la gratuidad del sistema de educación argentino -, firmado por el presidente de Argentina en ese momento, Juan D. Perón⁴⁴, era, de acuerdo con Recalde (2020) parte de las metas sociales, económicas, culturales y políticas de los Planes Quinquenales: Sociales – Comenzaba a verse la educación universitaria como “un medio de igualación y de ascenso en el nivel de vida de los trabajadores”, entre otros objetivos; Económicas – Se quería “masificar” la formación del pueblo y las capacidades técnicas en una economía industrializada; Políticas – Buscaba “cambiar el componente social de la clase dirigente” al permitirle a los trabajadores lograr un título universitario y así poder ocupar posiciones que les eran inaccesibles; Culturales – La gratuidad, permitiría “un nuevo y fecundo diálogo entre clases anteriormente distanciadas por la frontera educativa” (p. 4). Vale aclarar, que previo al Decreto, el tema de la gratuidad además de haber sido considerado en el primer Plan Quinquenal, también, dice el autor,

⁴⁴ Todas las medidas que hacen mención a Juan D. Perón (expresidente de Argentina), están contextualizadas en sus dos primeros gobiernos, que van del año 1946 a 1955.

era mencionado en la ley 13.301 del año 1947 (sobre el régimen universitario). Si nos enfocamos en la misma, se aprecia que en el Artículo 87º en particular, se describe que el Estado establece “becas para la enseñanza gratuita”, las cuales el Poder Ejecutivo distribuye entre las universidades nacionales, existiendo dos tipos, las de estudio y las de estímulo, ambas, sin entrar en detalle, dirigidas a familias obreras que en el primer caso no podían directamente costear los estudios de sus hijos y en el segundo a las que podían hacerlo de manera parcial (Ley N° 13.031, 1947, p. 17). Retornando al tema del Decreto, el mismo contiene, como señala Giménez (2019), una expresión muy concreta: “Suspéndese con anterioridad al 20 de junio de 1949 el cobro de los aranceles universitarios actualmente en vigor” (p. 21), la cual según la autora se basa en 6 considerandos, donde por ejemplo uno de ellos (el cuarto), explica que el Estado tiene que apoyar a los jóvenes estudiantes que quieran “contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación”, eliminando para ello “todo obstáculo que les impida o trabaje el cumplimiento de tan notable como legítima vocación” (p. 22). El decreto también proponía al Ministerio de Educación y el de Hacienda el trabajar en una propuesta con el objetivo de ver cómo “sortear la ausencia de ingresos que de la medida se iría a derivar” (Pis Diez, 2019, p. 32). Un aspecto a resaltar es que en el tiempo que se firmó el Decreto, en la Argentina solo existían 6 universidades nacionales, las cuales exigían el pago de aranceles, pudiéndose ver el efecto de la norma, al constatar que en 1947 había 51.272 estudiantes, mientras que en 1955 casi se triplicó la cifra llegando a 143.542 (Campos, 2019). Cabe acotar que fue en 1954 cuando se crea la Ley Universitaria N° 14.297, que se convirtió en la primera en hablar directamente de la gratuidad universitaria y aprobada por el Congreso del país (Campos, 2019). Más precisamente, en el Capítulo 1º, Artículo 1º y, dentro de este, en el objetivo 7, dice: “Asegurar la gratuidad de los estudios” (Ley Universitaria N° 14.297, 1954, p. 2). Sin embargo, en los golpes de Estado militares la gratuidad no se garantizaba con la misma contundencia, por ejemplo, en el Golpe de Estado militar de 1955 se eliminaron las menciones a la gratuidad en la educación superior, dándole a las instituciones el poder – en el marco de su autonomía – de fijar aranceles y regular los requisitos de ingreso, mientras que en el año 1973 el gobierno elegido democráticamente eliminó los aranceles y tasas

académicas, “implementadas en los años sesenta y principios de los setenta”, llegando finalmente a 1983 cuando recién se volvió a la democracia y las universidades del país eliminaron el cobro de aranceles (CIN, s.f., sección “Marchas y contramarchas”). En la actualidad, existe la Ley N° 24.521 creada en 1995 y modificada en algunos artículos en 2015 por la Ley N° 27.204 (Ley N° 24.521, 2015). En su Artículo 2º bis, dice: Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos”. Sin embargo, de acuerdo con Giménez (2019), 7 décadas después, el sostener que con la gratuidad por sí misma se logra equidad y reducción de desigualdades sociales es, dice, “un simplismo”: “El ciclo virtuoso de la gratuidad universitaria en los contextos latinoamericanos se alcanza en sistemas que planifican su expansión y controlan la calidad de las instituciones y establecen condiciones de admisión y permanencia de los estudiantes” (p. 37).

Libre acceso – De acuerdo con Friedemann (2019, p. 143), tanto la gratuidad, como el “ingreso irrestricto” a la educación superior se instauraron en los primeros gobiernos de Juan D. Perón, 1946 a 1955. Sin embargo, de acuerdo con el autor, el camino enfrentó desafíos y no fue directo. Por ejemplo, el primer Plan Quinquenal de 1947 a 1951 hablaba de la gratuidad en la educación superior, pero, en el caso del ingreso, los potenciales estudiantes debían tener un cierto nivel de calificaciones en la enseñanza media (Bernetti y Puiggrós, 2010, como se citó en Friedemann, 2019), mientras que la ley universitaria del año 1947 (Ley N° 13.031), expresa Friedemann (2019), aún permitía el cobro de aranceles en las universidades, aunque, establecía becas para familias de bajos ingresos. En palabras del autor, la gratuidad finalmente se aprobó por Decreto en 1949, mientras que fue 4 años después, en 1953, cuando “se eliminaron los exámenes de ingreso” (p. 143).

Expansión reciente de las instituciones universitarias - Ahora bien, en palabras de Chiroleu (2018, p. 7), más allá de que “la expansión de oportunidades” en la educación superior ha sido algo constante desde la mitad del siglo pasado, con un lapsus de tiempo

en los gobiernos militares hasta la vuelta a la democracia en 1983, fue en los gobiernos de Néstor Carlos Kirchner (2003 – 2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007 - 2015) donde se dieron “dos cuestiones medulares”: aumento de la oferta institucional y ayuda a estudiantes carenciados. En lo que respecta puntualmente a la oferta, un ejemplo es dado por Strah (2018, p. 2), quien menciona que entre 2007 y 2015 se crearon 16 universidades nacionales de gestión estatal, lo que “modificó el mapa del sistema universitario argentino”, destacando el autor, que eso permitió la llegada de otros grupos sociales a la educación superior, como, por ejemplo, aquellos que eran la primera generación de sus familias en llegar a la universidad, estudiantes mayores de 30 años y padres de familia. De las 16 universidades, señala el autor, 8 se localizaron en el Conurbano Bonaerense⁴⁵ (Nota: está conformado por 24 municipios de la Provincia de Buenos Aires que rodean a la Ciudad de Buenos Aires sin incluir a esta) y 8 en el interior⁴⁶, destacándose que, si se suman los ocho partidos donde están las universidades del Conurbano Bonaerense, se aprecia que hay más de 3 millones de habitantes. Chiroleu (2018) entiende que la expansión del nivel universitario fue una política central en el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, primando la creación de nuevas universidades para así lograr que se incorporen “grupos socioeconómicos históricamente alejados del tercer nivel” (p. 20). Sin embargo, la expansión trae consigo limitaciones, siendo algunas de las que presenta la autora: aún se da una segmentación del sistema de educación superior argentino “como un todo” y también entre las universidades tradicionales y las creadas recientemente, lo que se traduce en que “la expansión de la oferta institucional ha mantenido y aún profundizado las diferencias institucionales recortando las posibilidades de incidir en la desigualdad social” (p. 21); “la falta de planificación y regionalización en la oferta universitaria y la primacía de la variable política en la localización de estos establecimientos”; la posterior inserción de los graduados no está muy clara ni evaluada; el inexistente diálogo entre las políticas de educación superior y las educativas globales que perjudica que las acciones den buenos

⁴⁵ Universidades Nacionales: Arturo Jauretche (2009); de Avellaneda (2009); de Moreno (2009); de José C. Paz (2009); del Oeste (2009); de Hurlingham (2014); Raúl Scalabrini Ortiz (2015); Guillermo Brown (2015) (Strah, 2018).

⁴⁶ del Chaco Austral (2007); de Río Negro (2007); de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico (2009); de Villa Mercedes (2009); de los Comechingones (2014); de Rafaela (2014); de Alto Uruguay (2015); de Areco (2015) (Strah, 2018).

resultados; etc. (p. 21). Vale aclarar, que la creación de nuevas universidades en el Conurbano Bonaerense, no es exclusiva del período descrito. Entre 1989-1995 se crearon 6 universidades⁴⁷, surgidas por iniciativas de políticos en cada una de las zonas del Conurbano Bonaerense donde se crearon, por lo que el propio origen provocó que “el poder político local” influya no solo en la definición del proyecto institucional sino también en el propio gobierno de las universidades (Accinelli y Macri, 2015, p. 98). Todo lo expresado se hace relevante en el marco de esta tesis, por el hecho de que, en el Conurbano Bonaerense, como desarrolla Chiroleu (2018), en el año 2014 las universidades ubicadas en ese territorio tenían el 12% de la matrícula total del país, con la característica que del 70% al 95% - dependiendo de la institución -, son la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias o incluso los primeros en terminar el nivel secundario, además, dice la autora, la mayoría de ellos tiene una dedicación parcial al estudio debido a que trabajan largas jornadas, presentan una gran heterogeneidad en términos de edad y falencias en términos de formación debido a las carencias de la educación media en general. El informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina, CEA (2018a), destaca que las 15 universidades en el Conurbano Bonaerense - donde viven 1 de cada 4 habitantes del país - creadas desde 1972 al presente (7 a finales del siglo XX y 8 a partir de 2009), poseen si se las suma menos alumnos que la UBA, al verse que, por cada 100 alumnos de esta, hay solo 70 en el total de universidades de esa zona territorial. La Tabla 22 presenta la cantidad de universidades nacionales desde el período 1613-1939 hasta el período 2007-2015, donde el país alcanzó las 57 universidades nacionales.

Tabla 22: Creación de la Universidades Nacionales (57) por período de tiempo

Período	Ciudad Buenos Aires	Provincia de Buenos Aires →	Conurbano Bonaerense	Interior	Total	%
1613-1939	1	1		4	6	10,53%
1948-1968	1	1		2	4	7,02%
1971-1988		3	1	13	17	29,82%
1989-2002		1	6	4	11	19,30%
2007-2015	2	2	8	7	19	33,33%

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos (2019) y de las universidades (fecha de fundación)

⁴⁷ General San Martín; General Sarmiento; La Matanza; Lanús; Quilmes; Tres de Febrero.

Se hace evidente: 52,63% de las de las 57 universidades nacionales de Argentina se crearon a partir de 1989, es decir, hace menos de 34 años; El 33,33% de las universidades nacionales, se crearon a partir del 2007, es decir, tienen menos de 15 años; En el Conurbano Bonaerense donde viven 11.501.314 personas (al año 2022), que representan el 24,9% de la población de Argentina y donde el 42,5% de ellos son pobres en el primer trimestre de 2022 (Observatorio del Conurbano Bonaerense, s.f.), comenzó a tener universidades recién a partir del año 1989; 40,35% de las universidades del país están en una sola provincia, la Provincia de Buenos Aires (incluyendo el Conurbano Bonaerense). Si se consideran las universidades de gestión privada, la relativa “juventud” del sistema de educación argentino parece aún mayor. La Ley N° 14.557 sancionada en septiembre de 1958 y promulgada en octubre de ese mismo año, a través de su artículo 1° deroga el artículo 28° de Decreto Ley 6.403/22, mencionando – entre otros aspectos – que: “La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos” (Ley N° 14.557, 1958). Independientemente de que muchas universidades privadas se crearon antes, recién a partir de 1958 fueron reglamentadas para operar, es decir, hace menos de 65 años.

Realidad para tener en cuenta sobre el sistema universitario argentino - El informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina, CEA (2020), identifica 3 problemas en el sistema de educación superior de Argentina: 1) La mayor parte de las personas que entra a la universidad no la termina. En Argentina, el porcentaje de personas entre 25 y 34 años que han completado estudios terciarios es solo el 18%, mientras que en países como Francia y España es el 44% y 43% respectivamente (OECD - Education at a Glance 2018, Table A1.2., pág. 55, como se citó en CEA, 2020). De hecho, en el año 2018, en los países de la OCDE, “86% de los graduados terciarios por primera vez se graduaron antes de cumplir los 30 años, y la edad promedio de graduación fue de 25 años” (OECD, 2020, p. 216); 2) Los graduados en áreas de ciencias y tecnologías son pocos. En el año 2017 se aprecia que en la Argentina por cada 100 personas que se gradúan en ciencias sociales solo 5 lo hacen en ciencias básicas (CEA, 2020); 3) La presencia de alumnos pobres es escasa. Este punto lo complementamos con información suministrada por Templado et

al. (2021) quienes de acuerdo con el nivel de ingresos de la población en Argentina (decil de ingresos per cápita familiar)⁴⁸ indican lo siguiente para el nivel universitario – Considerando a los mayores de 25 años por deciles, se observa que apenas “2,4% del decil más bajo consiguió terminar la universidad y virtualmente ninguno alcanzó un posgrado”, mientras que, en el nivel económico más alto, ese valor es de 51%, aclarando los autores que recién en el decil 8, el valor supera el 20% (p. 4). Un nuevo informe, elaborado por Templado et al. (2022)⁴⁹ y centrado exclusivamente en la educación superior, toma a jóvenes de entre 19 y 25 años considerando también los deciles por ingreso per cápita familiar, destacando que apenas “12,4% de los jóvenes del decil de más bajos ingresos se encuentra cursando estudios universitarios” versus 46% en el decil 10 (más altos ingresos) (p. 5). Cabe acotar que recién en el decil 6 se supera el 30%. Otro dato importante que presentan los autores es la permanencia en la Universidad. Para evidenciarlo toman un período de 5 años de presencia en una carrera universitaria hallando: Los estudiantes más pobres (decil 1), representan el 7,9% del total de estudiantes en el primer año de universidad; 5,4% en el segundo; 5,4% en el tercero; 3,9% en el cuarto y solo 1,1% en el quinto, es decir, van bajando notablemente. En cambio, en el grupo más favorecido económicamente (decil 10), estos números son: 5,3%; 8,2%; 9,6%; 11,5% y 12,7%, respectivamente. El tema de la pobreza es clave, en el año 2022 el 43,1% de la población era pobre por ingresos, valor que superaba al de 42,4% de 2021 (ODSA, 2022). 4) Otros puntos a considerar: a) A partir de datos del Anuario Estadístico Universitario 2015, se constata que de la cantidad de alumnos reinscritos en universidades estatales y privadas en 2015 (1.411.164), el 45,5% (642.783) no había aprobado más de una materia el año anterior⁵⁰ (CEA, 2019); b) Considerando el período 2010 – 2016, se aprecia que por cada 100 ingresantes en las universidades (estatales y privadas) en 2010 (415.301) solo se graduaron 30 en 2016 (124.675), mientras que en Brasil, Chile y México fueron 50, 60 y 61 respectivamente (CEA, 2018b); c) En el año 2021, las mujeres estudiantes de pregrado y grado representaban en el

⁴⁸ Los autores utilizan la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) publicada por el INDEC, con datos del tercer y cuarto trimestre de 2019 y el cuarto trimestre de 2020.

⁴⁹ Los autores utilizan la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) publicada por el INDEC, con datos de los cuatro trimestres de 2019.

⁵⁰ 49,57% es en la gestión estatal y 29,6% en la privada (CEA, 2019).

sector de gestión pública, el 62% de los estudiantes, mientras que en el privado, eran el 59% (SPU, 2022); d) 33,3% de los nuevos inscriptos de pregrado y grado en 2021 eran de ciencias sociales, mientras que las ciencias aplicadas, humanas y ciencias de salud, están cerca del 20% (SPU, 2022); e) En el año 2020, de los nuevos inscriptos de pregrado y grado, un total de 641.929, 63.712 trabaja menos de 20 horas (9,9%), 36.247 lo hacen entre 20 a 35 horas (5,6%), 50.309 más de 35 horas (7,8%), y 37.783 trabajan un número indeterminado de horas (5,9%), 303.502 no trabajan (47,3%), mientras que no hay información sobre 150.376 (23,4%) (Anuarios Estadísticos, 2020). Nótese, que se trata de estudiantes que ingresan a la universidad, por lo tanto, a pesar de que no hay datos sobre el 23,4% de ellos y que 47,3% no trabaja, no es menor ver que de los datos confirmados el 29,3% trabaja, por lo que a medida que vayan avanzando en sus estudios es de esperar que el porcentaje que trabaja sea mucho más alto.

Salarios - Por último, en las universidades nacionales, **en promedio el 90,3% del dinero que llega del Tesoro nacional se va en salarios**; 4,7% en servicios no personales, como tarifas de servicios públicos, limpieza y seguridad; 0,8% en bienes de consumo; 0,9% en bienes de uso; 2,8% en transferencias; 0,5% en otros incisos (Doberti, Gabay y Levy, 2020, p. 50)⁵¹. Por lo tanto, el dinero, por ejemplo, para investigación e IES, es escaso.

⁵¹ Los datos que presentan los autores se refieren a la ejecución del presupuesto del año 2017.

6.2 Internacionalización de la Educación Superior en el país

6.2.1 Breve historia de la IES en Argentina

Introducción - El fenómeno de la Internacionalización de la Educación superior (IES) se ha incrementado mayormente desde finales de la década de los años 80 y comienzos de la de los 90 en gran medida como forma de acompañar desde lo social y económico el proceso de globalización mundial (García, Claverie y Lamarra, 2019). El Estado argentino no ha sido ajeno a esto, por lo que desde el año 2003 a través de diferentes políticas ha impulsado en las universidades la internacionalización fundamentalmente con el propósito de que éstas se inserten y también lideren procesos de integración a nivel regional e internacional (Larrea y Astur, 2011). Un ejemplo de acción directa desde el Estado argentino es el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) (Marquina y Chiroleu, 2015). Sin embargo, a nivel general, es decir, no solo en el caso argentino, el hecho de que la internacionalización pasase a tener un lugar en la agenda política de los países no terminó viéndose reflejado en las propias universidades, las que veían la internacionalización más como una respuesta a las “oportunidades provenientes de organismos e instituciones internacionales” (Gacel-Ávila, 2005; Funes, 2015; como se citó en García et al., 2019, p. 14). En el caso concreto de Argentina, la implementación en las universidades – a partir de la década del 2000 y con apoyo de organismos y programas del Estado - no fue pareja, dicen García et al. (2019):

Esto generó un proceso dinámico y cambiante al interior de las instituciones, en el que algunas universidades se alinearon de una manera más proactiva, otras se adecuaron al nuevo contexto de forma más reactiva y otras – en algunos casos excepcionales - se vieron fraccionadas por encuentros y desencuentros de los propios actores, que asumieron posiciones antagónicas ante este proceso. (p. 15)

García et al. (2019) concluyen que existe una “preocupación a esta altura” sobre si las propias universidades de la Argentina ven la internacionalización como algo positivo y buscan alcanzarla o simplemente “adoptan un producto importado con ánimo de responder a una tendencia que aspira a la uniformidad de estándares internacionalmente aceptados” (p. 15). Tengamos en cuenta que, para Mónica Marquina, miembro del grupo directivo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU), la Internacionalización de la Educación Superior en el país es muy incipiente, incluso en comparación con países como Chile (Caamaño, 2019). En las siguientes páginas se ahondará en el caso argentino.

Historia - Theiler y Mérega (2018) desarrollan los principales hitos de la internacionalización de la educación superior en la Argentina, dividiendo en 4 etapas: Hasta principios de los años 90; Mediados de la década de los 90; A partir del año 2000; Actualidad.

Hasta principios de los años 90: De acuerdo con Theiler y Mérega (2018) las universidades argentinas a comienzos de los noventa no tenían como prioridad la dimensión internacional de la educación ni en la misión ni en sus objetivos institucionales, no existiendo de esa manera “estructuras de administración de las actividades de carácter internacional ni políticas gubernamentales de promoción de la internacionalización de la educación superior” (p. 39).

Mediados de la década de los 90: Describen Theiler y Mérega (2018), que recién a partir de mediados de la década de los 90, “las universidades argentinas comenzaron a prestar atención a las acciones de relacionamiento con instituciones de otros países, y a estructurar oficinas que administraran las mismas” (p. 39). Ellos dan a conocer las principales motivaciones que causaron ese salto:

- Primera - Postulan Theiler y Mérega (2018) que la creación del espacio iberoamericano de cooperación universitaria, el cual era impulsado por España por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el

Desarrollo (AECID) y la puesta en marcha del programa MUTIS fueron una motivación para el comienzo de la internacionalización en Argentina⁵². El programa MUTIS fue creado en la II Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno celebrada entre los días 23 y 24 de julio de 1992, siendo los objetivos: “Desarrollo del capital humano en Iberoamérica. Potenciar la movilidad de estudiantes de tercer ciclo y docentes” (Programa MUTIS, s.f., párr. 4). Fue justamente estos tipos de programas desarrollados por la AECID y, sobre todo – sostienen los autores – el programa PCI (Intercampus), los que causaron que un gran número de universidades de Argentina vieran como necesario la puesta en práctica de “acciones institucionalmente planificadas de carácter internacional” lo que requería de estructuras administrativas idóneas para eso: “Muchas de las oficinas de relaciones internacionales (ORI) de las universidades fueron creadas precisamente a partir de las necesidades derivadas de la implementación del PCI” (p. 39). Cabe acotar que Intercampus, fue puesto en funcionamiento el 1 de mayo de 1994 de manera experimental con la idea de “lograr un mayor conocimiento mutuo y creciente interrelación entre las sociedades iberoamericanas y la española a través de la promoción de los intercambios entre los respectivos colectivos de estudiantes universitarios” (Ministerio de Asuntos Exteriores de España, 2000, p. 7).

- Segunda - El Mercosur plantean Theiler y Mérega (2018), puesto en práctica en el año 1991, logró desde el inicio – dicen – un acompañamiento de las universidades, las cuales “promovieron esquemas y relaciones de integración regional, inclusive por fuera del mismo Mercosur” (p. 40). Ejemplos proporcionados por los autores: (Asociación Grupo Montevideo (AUGM); Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro-Oeste de Sudamérica (CRISCOS); Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)).
- Tercera – Para Theiler y Mérega (2018) la formación de postgrado en la Argentina también impulsó el relacionamiento con universidades del extranjero, sobre todo por “la escasez de recursos humanos de muchas IES del país” (p. 40).

A partir del año 2000: Analizan Theiler y Mérega (2018) que a partir del año 2000 se da “un creciente proceso de incentivación de la movilidad de estudiantes de grado, de un semestre de duración, y con el reconocimiento de los estudios cursados” (p. 40). Desde la perspectiva de ellos, programas de redes de universidades como AUGM, CRISCOS, CINDA y UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) o el Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la Organización de Estados Iberoamericanos (PIMA-OEI), a lo que se suman los acuerdos bilaterales de movilidad, “fueron las

⁵² Ellos aclaran que también otros programas de la UE con foco en la región hicieron que las universidades argentinas estrecharan vínculos con instituciones europeas y también de Latinoamérica y el Caribe.

herramientas que permitieron desarrollar las movilidades académicas” (p. 40), aunque aclaran que el desarrollo no fue parejo entre las universidades. Otros hitos importantes que destacan es la creación en el año 2005 por parte del Ministerio de Educación de la República Argentina del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) y luego del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), las cuales se constituyeron en “las primeras políticas gubernamentales de promoción de la dimensión internacional de la educación superior, y significaron un claro apoyo programático y económico para las IES” (p. 41).

Actualidad: Theiler y Mérega (2018) resaltan la REDCIUN (Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales) y programas como el JIMA (Programa de Intercambio México – Argentina; MAGMA (Movilidad de Académicos y Gestores México-Argentina); MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina) y la incorporación del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en acciones de internacionalización como elementos que avizoran un correcto desarrollo de la internacionalización en las universidades del país. Cabe aclarar que el MACA y JIMA derivaron en el Programa PILA (se analiza más adelante).

Más allá de lo expresado, es importante destacar algunas de las dificultades para la IES que encuentran Guaglianone y Rabossi (2018):

- Se da en la Argentina, en las instituciones de educación superior, “una importante dispersión de las áreas a cargo de las políticas de internacionalización” (p. 4). Las oficinas de programas Internacionales – señalan los autores - trabajan en movilidad, del tipo intercambio de corta duración con universidades de otros países, sin embargo, en las carreras completas, donde también hay muchos extranjeros, la responsabilidad está generalmente, en las áreas de admisiones o promoción de la universidad - “Así podrían perderse oportunidades de vinculación con universidades extranjeras” (p. 4).
- Pocas ofertas de programas de estudio en inglés en la Argentina, causa que sea difícil aumentar la demanda de estudiantes internacionales: “...los países que han logrado captar un gran número de estudiantes internacionales ofrecen programas en dicha lengua” (p. 4).

- Alineado con el punto anterior, para los autores, el hecho de que sean pocos los estudiantes en Argentina que hablen otros idiomas, “limita la internacionalización desde el país hacia instituciones de los países desarrollados” (p. 4). De acuerdo con ellos, el tema de la enseñanza de idiomas debe ser algo primordial en la internacionalización en la Argentina que se haga tangible a través de una política de Estado, donde este último trabaje de manera articulada con las propias instituciones de educación superior.
- No hay un documento oficial en la Argentina donde se definan explícitamente “políticas públicas estratégicas para la internacionalización”, lo cual para los autores es un paso adelante que también requiere del involucramiento de otros actores claves (p. 4).
- Argentina ha puesto su foco “principalmente, en las relaciones de cooperación con América Latina” (p. 4). Para los autores sería bueno el poder establecer vínculos con otros países, dando el ejemplo (entre otros) del eje Japón-Corea del Sur e Indonesia.

En definitiva, Fernández Lamarra y Albornoz (2014) entienden que, si bien hay avances en la Argentina en lo que respecta a la IES, la misma “no ha constituido un tema sustantivo, sino que aparece como una actividad anexa o de política ad hoc” (p. 22).

7 puntos – U. Nacional de San Martín – Hacia una Internacionalización Inclusiva: Por último, se destaca una iniciativa muy reciente que ha surgido de las propias universidades públicas argentinas, es decir, no es algo a nivel regional, sino particular de Argentina. En diciembre de 2021, durante un plenario del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina) llevado adelante en la Universidad Nacional de San Martín, donde estuvieron presentes rectores de universidades de gestión estatal se desarrolló un documento con (“La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”) 7 puntos que buscan generar “una agenda común” en el sistema de educación superior público (UNS, 2021). Uno de los 7 puntos, el número 4, hace referencia a la internacionalización explícitamente, teniendo como nombre: “Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva” (CIN, 2021, punto 4). Algunos aspectos que destacamos del punto 4 del documento – CIN (2021, punto 4) - son: se hace referencia a que la pandemia dejó en evidencia que la internacionalización ha estado centrada en la movilidad física, la cual es para un segmento de élite; hay una referencia a la movilidad virtual como algo que le da a más estudiantes la posibilidad de

una experiencia multicultural e internacional; hay una reflexión sobre el hecho de que la movilidad virtual no es simplemente un cambio de formato (presencial a virtual); se plantea, a través del “repensar” que causó la pandemia, el orientar la internacionalización hacia las estrategias virtuales, como así también hay una mención a la internacionalización del currículo (como herramienta que tiene en cuenta a todos los estudiantes); aparece la “Internacionalización Inclusiva y de Calidad” como algo que nuclea todo lo expresado, y que materialice 3 herramientas: crédito académico, instrumentación del suplemento al título e inclusión de asignaturas virtuales en los planes de estudio. Los 7 puntos, como explica Pablo Beneitone (comunicación personal, 11 de abril de 2023), pasaron por instancias de validación del sistema, enfatizando el experto que surge como una propuesta de la Secretaría de Política Universitaria, pero se consultó y se validó con el Consejo Interuniversitario Nacional, con el CRUP, etc.

La internacionalización inclusiva... es la crítica a la movilidad y pensar la internacionalización desde lo curricular, desde los planes de estudio, de que haya unidades creadas para la internacionalización en las carreras, etc. La internacionalización inclusiva se ha instalado ya como una política de Estado, digo, porque más allá de que el Gobierno termina, se validó con el sistema, entonces se supone que seguirá, y, sobre todo, porque la movilidad no inclusiva es la que evidentemente no vamos a poder hacer, porque no tenemos dinero, porque no hay a dónde ir, porque hay conflictos en todas partes. Entonces, creo que eso el sistema como lo admitió, lo procesó, y ahora está como una línea de trabajo, insisto, es parte de la política desde el Ministerio de Educación. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

6.2.2 PIESCI/PPUA/Study Bs. As./Campus Global Argentina

Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional:

De acuerdo con Larrea y Astur (2014) a nivel del Estado, Argentina viene impulsando desde el año 2003 la internacionalización de su sistema universitario, principalmente a través de acciones que se dan desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional Universitaria (PIESCI) creado en ese mismo año y perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Como señalan Perrotta y Santos Sharpe (2020), la institución surge con el objetivo de “sistematizar las iniciativas de cooperación internacional universitaria preexistentes, articular los diferentes espacios de negociación bilateral y multilateral y poner en marcha nuevas políticas de

internacionalización” (p. 95). La misión del PIESCI según su sitio Web es promover “la internacionalización de las instituciones universitarias argentinas para su fortalecimiento integral”, lo que hacen a través de 3 dimensiones: Cooperación internacional; Promoción de la universidad argentina en el mundo; Articulación de las demandas y necesidades del sistema universitario argentino en materia de internacionalización de la educación superior (PIESCI, s.f.). El programa, entre otras cosas, tiene un efecto de “potenciar las oportunidades que la cooperación educativa y académica presenta para las IES en el ámbito nacional, regional e internacional” (Morresi y Elías, 2016, p. 4). La Tabla 23 muestra las principales acciones del PIESCI catalogadas en dos tipos: Bilaterales y Multilaterales:

Tabla 23: PIESCI – Convenios bilaterales y multilaterales de cooperación

Bilateral	Multilateral
<i>Francia – Argentina ↓</i>	<i>Mercosur Educativo ↓</i>
Creación de redes universitarias / Reconocimiento académico / Transferencia de Tecnologías / Doble titulación / Movilidad (estudiantes, docentes e investigadores). • ARFITEC (Programa Argentina-Francia Ingenieros Tecnología). • ARFAGRI (Programa Argentina-Francia Agricultura). • P. de Cooperación entre liceos agrícolas franceses y escuelas Agrotécnicas argentinas. • INNOVART (Programa Argentina–Francia en arte e innovación).	• MARCA (Programa de movilidad académica regional) - Intercambio de estudiantes y docentes de las carreras acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Grado de los Estados parte del Mercosur y Estados Asociados (ARCU-SUR). • Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur (promueve la generación de conocimiento sobre la educación y su relación con la integración regional). • Sistema integral de fomento para la calidad de los posgrados del Mercosur (promueve el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores).
<i>Alemania – Argentina ↓</i>	
CUAA-DAHZ (Centro Universitario argentino – alemán). Es una alianza público-privada – Ministerios de educación de ambos países, universidades y empresas agrupadas en ACTAA (Asociación Argentino Alemana de Ciencia y Tecnología).	• Programa de intercambio académico de portugués y español (promueve el intercambio de estudiantes y docentes de portugués y español como segunda lengua, en carreras de grado del Mercosur).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en el sitio Web del PIESCI (PIESCI, s.f.)

Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA): Otro actor relevante desde el Estado argentino ha sido el PPUA, bajo la órbita de la SPU, nacido en 2006 (Oregioni y López, 2011, como se citó en Mayer y Catalano, 2018), el cual tiene como misión “promover las actividades de las universidades argentinas en el exterior, en consonancia

con los intereses estratégicos de la Nación, así como el fortalecimiento de la relación Universidad-Sociedad y el ejercicio de ciudadanía” (UNC, s.f., párr. 1).

Tabla 24: Acciones e instrumentos del PPUA

ACCIONES	
• Promueve la comunicación de la oferta de grado y posgrado y la asociación de las universidades argentinas en el exterior para la investigación y el intercambio. • Auspicia procesos de integración con distintas organizaciones internacionales de universidades. • Fomenta la creación de redes y consorcios de las universidades en el ámbito internacional. • Impulsa el posicionamiento de la Argentina como país de excelencia para la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera.	INSTRUMENTOS PARA REALIZAR LAS ACCIONES
	• Conformación de redes entre universidades locales y del exterior.
	• Realización de ferias y misiones.

Fuente: Adaptación de Lucardi (2017, párr. 29)

La Tabla 24 muestra las acciones del PPUA y los instrumentos para cumplirlos, lo que permite diferenciar claramente su labor con respecto al PIESCI, por ejemplo, el tema del apoyo a la presencia de universidades de Argentina en ferias internacionales como es el caso de la Association of International Educators (NAFSA).

Programa Study Buenos Aires: Autores como Mayer y Catalano (2018) afirman que los procesos de internacionalización y movilidad, “son indisociables de los relacionados a la globalización y modernización”, teniendo las capitales o grandes ciudades, dicen las autoras, “un lugar privilegiado, donde lo nacional se vincula con lo global” (p. 30). En ese sentido, la Ciudad de Buenos Aires, “concentra más de la mitad de los alumnos de las privadas y aproximadamente un 20% de las universidades públicas” (Guaglianone y Rabossi, 2018, p. 4). Es en esa ciudad donde funciona el programa Study Buenos Aires, creado por el Ente de Turismo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires mediante la resolución 17/2017 (Informativo sobre Study Buenos Aires, s.f.). Los objetivos del programa son: “Traccionar más estudiantes internacionales a las universidades, centros de español y otras instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires” y “Mejorar la experiencia de los estudiantes internacionales en la ciudad” (Informativo sobre Study Buenos Aires, s.f., sección Introducción y objetivos). Las 2 razones detrás del programa

son: 1) Los estudiantes internacionales que llegan a la Argentina, se convierten luego en “los mejores embajadores y promotores culturales de la ciudad y del país...”; 2) Hay un ingreso económico importante para la ciudad, dándose el ejemplo del año 2015, donde los 50.000 estudiantes internacionales gastaron “121 millones de dólares” en la Ciudad de Buenos Aires (Informativo sobre Study Buenos Aires, s.f., sección ¿Por qué lo hacemos?). A los estudiantes se les da un Kit de bienvenida, una tarjeta SIM gratuita, descuentos en transportes desde el aeropuerto, tarjeta SUBE para el transporte público, etc. (Study Buenos Aires, s.f; Informativo sobre Study Buenos Aires, s.f.). Otro aspecto del programa es el trabajo en “potenciar las experiencias y las emociones de los jóvenes con la ciudad”, por lo que hay una serie de actividades gratuitas para los estudiantes internacionales como asistir a partidos de fútbol en estadios importantes (mencionan el de River Plate), recitales, trekking urbano, etc. (Informativo sobre Study Buenos Aires, s.f., sección Experiencia de los estudiantes internacionales en la ciudad). Por último, Study Buenos Aires, en lo que respecta a ciudadanos latinoamericanos, “brinda la posibilidad de aplicar a un posgrado y obtener una beca académica completa, teniendo 100% cubierto el valor de la matrícula y los aranceles del posgrado” (Ministerio de Educación de Argentina, s.f., sección Prestaciones).

Campus global Argentina: Como se desprende de su sitio Web, se trata de un portal digital bajo la órbita del Ministerio de Educación de la República Argentina con información sobre: becas que promueven la movilidad al exterior tanto para estudiantes, docentes, investigadores y artistas argentinos, como también la movilidad hacia Argentina de potenciales estudiantes extranjeros (Campus Global, s.f.). Al momento de la consulta para nuestra investigación (02/09/2022) el portal indicaba que había disponibles 715 convocatorias y unas 3.766 becas.

6.2.3 Programas y redes de la IES de Argentina con el mundo

6.2.3.1 Introducción a la presentación de la información

De manera de ofrecer una radiografía completa de la forma en que la Argentina se relaciona con el mundo (en lo que respecta a la IES) se presenta un diagrama (Figura 7) el cual se explica posteriormente. Cada elemento de este tiene asociado un número, son abreviaturas, pudiendo el lector consultar el significado en la Tabla 25:

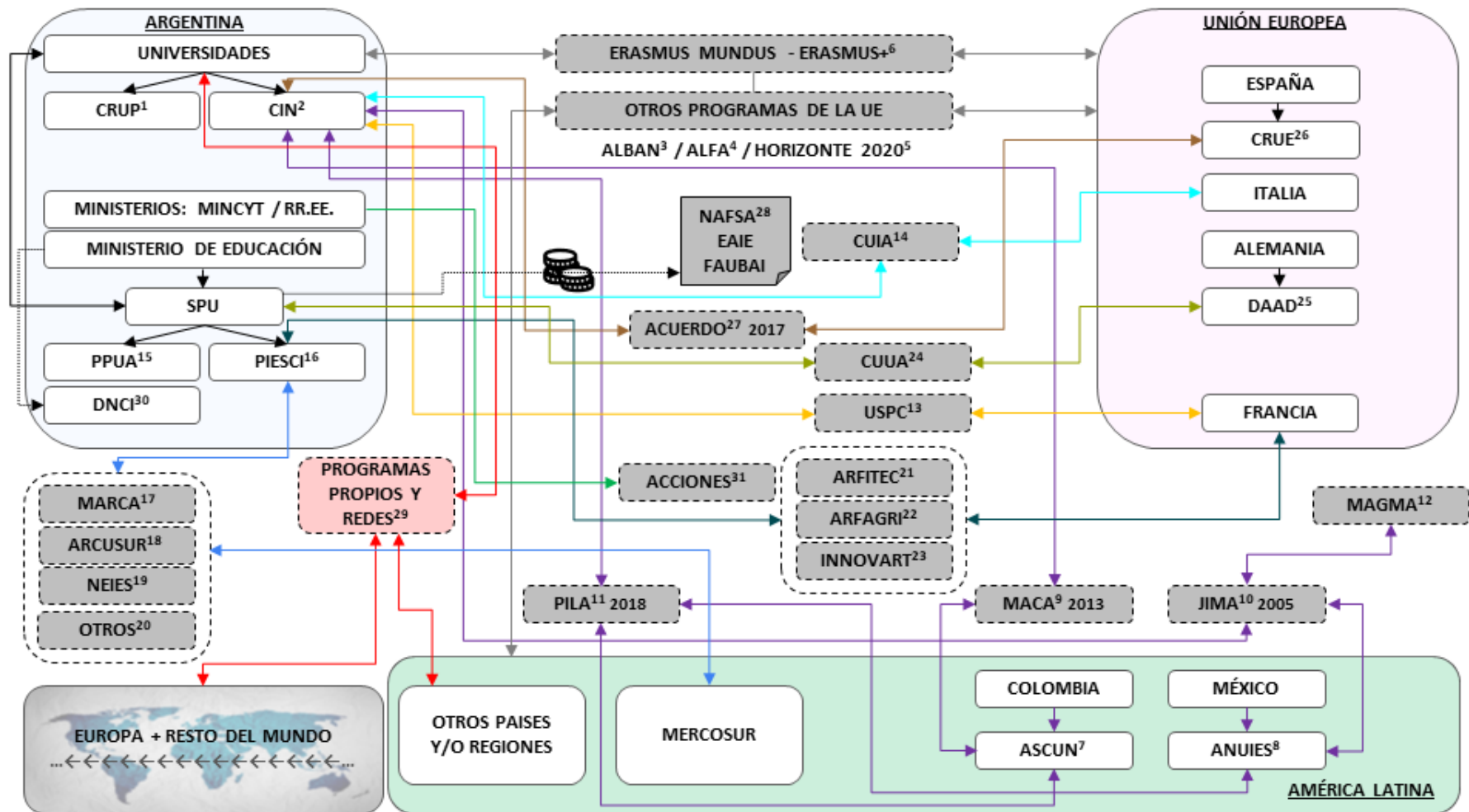
Tabla 25: Abreviaturas de la Figura 7

1. Consejo de Rectores de U. Privadas de Argentina / 2. Consejo Interuniversitario Nacional (Públicas) / 3. Becas de alto nivel de la UE para América Latina / 4. América Latina Formación Académica / 5. Antes se llamaban programas Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación, en 2014 cambió el nombre / 6. ERASMUS MUNDUS cambió de nombre por ERASMUS+ en 2015 / 7. Asociación Colombiana de Universidades / 8. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / 9. Movilidad Académica Colombia-Argentina / 10. Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina / 11. Programa de Intercambio Académico Latinoamericano. Es la unión de JIMA-MACA y viene sumando otros países miembros, sobre todo en PILAVirtual / 12. Es el símil del programa JIMA, pero para movilidad de académicos y gestores / 13. Consorcio francés Université Sorbonne Paris Cité / 14. Centro Universitario Italiano en Argentina (los programas 13 y 14 apoyan la formación de doctores con financiación conjunta con el CIN) / 15. Programa de Promoción de la Universidad Argentina / 16. Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional / 17. Programa de movilidad académica regional de carreras de grado acreditadas por ARCUSUR / 18. Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR, anteriormente se llamó MEXA / 19. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur / 20. Sistema Integral de Fomento para la Calidad de los Posgrados del Mercosur - Programa de intercambio académico de portugués y español / 21. Programa Argentina Francia Ingenieros Tecnología / 22. Programa Argentina-Francia Agricultura / 23. Programa Argentina – Francia en Arte e innovación / 24. Centro Universitario argentino-alemán / 25. Deutscher Akademischer Austauschdienst / 26. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas / 27. En 2017 se firmó un acuerdo entre el CIN y el CRUE, no existiendo otros programas entre los dos países / 28. Ferias internacionales de educación superior: Association of International Educators (NAFSA); European Association for International Education (EAIE); Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) / 29. Es variado y depende de cada Universidad. Por ejemplo, convenios bilaterales de movilidad y desarrollo de la internacionalización integral dentro de la institución / 30. Dirección de Cooperación Internacional: Programa Argentina Beca y becas a otros países; etc. / 31. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (fondos mixtos y de cooperación multilateral) y Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur y Triangular (FOAR)).

Fuente: Elaboración propia a partir de Theiler y Mérega (2018, pp. 44 - 49).

Vale aclarar que en la Figura 7, los colores de las flechas que unen entidades/países/regiones con actividades y programas, se establecieron con criterios geográficos: violeta y azul (describen algunos de los programas más importantes en el ámbito de Latinoamérica); gris, verde claro, celeste, marrón, verde oscuro y naranja (con Europa); rojo (todo el resto de los programas y acciones bilaterales entre universidades argentinas con el resto del mundo, incluyendo también programas y redes en LATAM).

Figura 7: Diagrama – IES y principales canales de relación de Argentina con el mundo



Fuente: Elaboración propia a partir de Theiler y Mérega (2018, pp. 44 - 49).

6.2.3.2 Latinoamérica – Principales programas

6.2.3.2.1 Del MACA y JIMA, hacia el PILA

PROGRAMAS MACA (#9), JIMA (#10) y PILA (#11) – Se explicará a continuación, la evolución del MACA y el JIMA hacia el PILA. Antes, cabe señalar que la Argentina cuenta con el CIN (#2), Consejo Interuniversitario Nacional, creado en 1985, reuniendo universidades provinciales y nacionales, contando en el área de internacionalización con la Red de Supervisores para la Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (REDCIUN) creada en 1999 (Theiler, 2005). En ese escenario, el CIN contaba con 2 programas bilaterales (MACA y JIMA). El MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina) es del año 2011 con el objetivo de promover el intercambio de estudiantes de grado, con reconocimiento de lo cursado (Mérega, 2015), aunque está operativo desde el año 2013 (Theiler y Mérega, 2018). El socio del CIN es la ASCUN#7 (Asociación Colombiana de Universidades). La dinámica en este tipo de programas es la reciprocidad, es decir, “la Universidad que recibe al alumno cubre costos de alojamiento y comida, en tanto que la Universidad que envía al alumno puede cubrir (total o parcialmente) los costos de traslado” (Mérega, 2015, párr. 4). Del documento original del convenio, se hace explícito que “el estudiante financiará los gastos que demande obtener la visa respectiva, contratar un seguro de accidente, enfermedad y repatriación y demás erogaciones personales no cubiertas por el financiamiento de las universidades” (CIN-ASCUN, 2011, Cláusula Quinta – viñeta 3). Por otro lado, el JIMA⁵³ (Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina) tiene como contraparte a ANUIES#8 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). El objetivo, aquí también era el intercambio de estudiantes entre las universidades adheridas durante un semestre (JIMA, s.f.), basándose, al igual que en el MACA en la reciprocidad, lo que implica que la universidad origen financia los pasajes de ida y vuelta, la de destino, se encarga del alojamiento y alimentación de los estudiantes que acoge

⁵³ Una derivación del programa JIMA, es el MAGMA (Programa de Movilidad de Académicos y Gestores entre Universidades Argentinas y Mexicanas), el cual fue firmado en 2010, nuevamente por CIN y la ANUIES (MAGMA, 2010).

durante toda la estadía, mientras que los estudiantes – exactamente igual que en MACA – deben costearse el gasto de visa y contar con un seguro médico (accidente/enfermedad) y otro de repatriación (UBAINTERNACIONAL, s.f.). Por otro lado, el PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano) fue puesto en funcionamiento a partir del segundo semestre del año 2018, cuando el CIN, ASCUN y ANUIES “decidieron formar una alianza estratégica a través de este programa”, destacándose que en agosto de 2020 se crea el PILA Virtual (PILA, s.f., párr. 1).

Aporte de un experto: El objetivo de esta parte, es explicar de la mano de un protagonista y gran conocedor de los programas de movilidad, cómo se fue evolucionando en la Argentina hasta llegar a algo como el PILA. Para eso, se cuenta con las palabras de Julio Theiler, quien ya realiza otros aportes en el capítulo dedicado a los expertos. En ese sentido, él comienza explicando (algo que se retoma en el capítulo mencionado), que la creación de las Oficinas de Relaciones Internacionales en la Argentina fueron una acción reactiva al programa de movilidad Intercampus el cual era financiado por el gobierno español (Agencia Española de Cooperación Internacional). Como se explica en el capítulo al que se hizo mención, todo eso sucedió por el año 94/95. Ese programa, según Theiler, decayó, al mismo tiempo que se incrementó la “fama” del programa Erasmus de la Unión Europea, lo que les hizo pensar en buscar alternativas (por el año 99), en crear programas propios y/o regionales:

Entonces, nos empezamos a preguntar acá por qué no la hacemos nosotros a la movilidad estudiantil, y esto ya fue por el año 1999. Ahí apareció otra organización internacional que es la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, que creó también un programa de movilidad estudiantil. Y junto con eso, AUGM empezó a discutir un programa de movilidad, lo sé muy bien porque yo estuve en los dos proyectos. Y ahí, empezó la movilidad. Paralelamente, CRISCOS, que es una red andina, también creó un programa un poco más débil que los otros, y ahí empezó la movilidad, todo por el 2000. AUGM sus primeras movilizaciones las hizo en el 2001, en el 2000 se diseñó el programa, y la OEI que tuvo el programa PIMA (Programas de Intercambio y Movilidad Académica) fue creado por un argentino que estaba a cargo en esa época, Francisco Piñón, y eso duró 5 años más o menos. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

Por lo tanto, desde la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), expresa Theiler, y desde organismos como la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para

la Educación, la Ciencia y la Cultura), fueron implementándose programas de movilidad. Para evitar transferencia de dinero, la modalidad era que la universidad que acogía al estudiante le daba alojamiento y comida. Se fue generando a su vez, explica Theiler, una necesidad, si las universidades no participaban en estas iniciativas, debían hacer movilidad a través de acuerdos bilaterales. Paralelamente, el experto aprovechó la buena relación que tenía la universidad donde trabajaba con México, para juntar un grupo de universidades de Argentina. En un primer momento, la relación era de solo 5 universidades del país, con la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México), naciendo el programa JIMA (Jóvenes de Intercambio México - Argentina), en 2005, aunque no incluía al CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), fue después, cuando la U. N. del Litoral propuso que el CIN coordinara para la Argentina el programa como contraparte de ANUIES:

Las universidades para poder hacer intercambio de estudiantes, en general siempre utilizaban la modalidad de que la universidad hospedante pagaba alojamiento y comida, entonces se evitaba la transferencia internacional de dinero, que en América Latina es un quilombo que no se puede resolver. Esa fue una decisión muy inteligente. Ahora, las universidades que estaban en esos programas tenían intercambio, las que no estaban solo les quedaba el acuerdo bilateral y ahí morían en el intento. Entonces fue como generándose la necesidad de crear programas de intercambio que suplían de alguna manera a lo que en la región no existía que era el Erasmus Europeo, porque América Latina 20 años después sigue siendo igual, es difícilísimo armar políticas globales, subcontinentales. Entonces, ahí empezaron a discutirse iniciativas. Nosotros en la Universidad Nacional del Litoral, en mi universidad, teníamos relación con México, entonces hicimos una propuesta de que el Litoral juntaba un grupito de universidades argentinas, todo en diálogo con ANUIES, porque yo tenía relación personal con Guillermo Morones que era el encargado de relaciones internacionales de ANUIES en esa época... y ahí dijimos "por qué no creamos un programa" y así nació el programa de intercambio entre México y Argentina que se llamaba JIMA, jóvenes de intercambio México-Argentina. En el 2005 se firmó el convenio. Entonces, primero no estaba el CIN, estaba un grupito de universidades argentinas que éramos 5, coordinada por la Universidad Nacional del Litoral, y 5 universidades de ANUIES, y eso fue creciendo, exponencialmente... Los mexicanos mueren por venir a la Argentina, México para los argentinos también es muy deseado, y además no había relaciones entre las universidades de México y Argentina, era muy baja la cooperación institucional. Y entonces ahí, la Universidad Nacional del Litoral hizo la propuesta al CIN de que absorba el programa ya como sistema universitario y pasamos a ser 100 universidades, 80, no me acuerdo cuántas éramos, desde el 2005 haciendo intercambio permanente de estudiantes, de profesores después, y de funcionarios de administración finalmente, todo eso vino después. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

En 2011, se dio un fenómeno parecido entre Colombia y México, que terminó motivando, dos años después, que Argentina quisiera hacer lo mismo que el JIMA, pero con Colombia, naciendo así el MACA (Movilidad Académica Colombia – Argentina):

Paralelamente, en el 2011, por ahí, los colombianos y los mexicanos sobre la base de la experiencia del JIMA, crearon un programa llamado MACMEX y empezaron a hacer intercambios bilaterales entre ANUIES que es la Asociación Nacional de Universidades de México y ASCUN que es la Asociación Colombiana de Universidades. Dos años después, en un proyecto con los colombianos, dijimos "ustedes hacen con México, nosotros con México, porque no hacemos Colombia y Argentina", y así nació el MACA, Movilidad Académica Colombia Argentina en el 2014, y ahí hubo mucho interés, las universidades en Colombia que son muchas, porque hay muchas privadas de calidad, se plegaron rápidamente al intercambio... El gobierno argentino nos daba a las universidades argentinas un poquito de plata, eso ayudaba, le pagamos el seguro médico a los estudiantes que iban en estos programas. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

Todo lo anterior, llevó a que, en un momento, donde coincidieron los 3 organismos nacionales (ANUIES, ASCUN y CIN) que coordinaban los programas, se decidió hacer un programa que uniera a los 3 países, llamado PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano), nacido en 2017 y operativo desde 2018:

Y hasta que, en un proyecto que coordinaba OBREAL Global (que es una ONG que nació bajo las alas de la Universidad de Barcelona - ahora se independizó - y que, entre otras cosas, hacen proyectos universitarios involucrando universidades y organismos de América Latina), coincidimos en CIN, ASCUN y ANUIES, y dijimos, "por qué en vez de tener tres proyectos bilaterales no hacemos uno trilateral" y así nació PILA, por el 2017, las primeras movilidades fueron en el 2018. Y ahí, se complejizó la gestión, pero se hizo mucho más potente digamos. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

La cantidad de plazas, las oferta cada universidad y el destino, a dónde va cada estudiante es para el experto muy "casero":

En la época prepandemia, hablábamos siempre de intercambio físico. PILA hizo alguna experiencia a nivel de movilidad de profesores, pero muy débil, se concentró básicamente en estudiantes. Y así, en cada semestre se invitaban a las universidades de México a través de su organización, a las argentinas a través del CIN y a las colombianas, les pedíamos que oferten cuántas plazas de intercambio ofrecía cada universidad, una plaza era "yo te envío uno vos me envías uno", hacíamos el enjuague para que el número cierre entre las tres partes y después a dedo decíamos "bueno, Universidad Nacional del Litoral usted tiene tres plazas con México, bueno, va a mandar una alumna a Aguas Calientes, otro alumno a Guadalajara...". Es un poco a dedo, por eso el programa sigue siendo un poco casero en lo que es la gestión, pero funcionaba bien, siempre con los eternos problemas de las visas en América Latina que no se termina de resolver... Hicimos un año y medio de experiencia de movilidad física, preparamos y seleccionamos los alumnos para el primer semestre 2020 y llegó la pandemia, con mucho de los alumnos ya viajando, porque en México empiezan más temprano los semestres, por enero, fin de enero, eso es un quilombo, digamos, repatriar a los chicos... Fue un semestre caótico. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

Un aspecto importante del programa, cosa que ocurre con algunas otras iniciativas similares es la reciprocidad:

El PILA es recíproco. El sistema es así: ¿Quién quiere participar? La Universidad Nacional del Litoral quiere participar; ¿Cuántas plazas ofrece la Universidad Nacional del Litoral? Ofrece 5 (ese es el número que la del Litoral ha ofrecido, por cada semestre). Cada plaza qué significa, que yo envío un estudiante a una universidad y de esa misma universidad me envían uno, por eso recíproco. Ahora, con qué universidades intercambia la Universidad Nacional del Litoral esas 5 plazas, eso lo resuelve la administración central. Entonces, ahora hay que decir además cuántas plazas se ofrecen para México y cuántas para Colombia... Por ejemplo, de 5 plazas que ofrecemos para México, la administración central me dice "bueno, una con Aguascalientes, una con Guadalajara...". Entonces, con Guadalajara después el contacto ya es bilateral, de las Oficinas Técnicas de ambas universidades, las cuales coordinan los cronogramas, se informan qué alumno fue seleccionado, va el alumno nuestro a Guadalajara y de Guadalajara nos mandan un alumno ellos. Nosotros le damos alojamiento, la Universidad Nacional del Litoral tiene 3 residencias para estudiantes extranjeros, y le damos un dinero para que coma. Ese es el compromiso. Tiene que venir con seguro médico el chico, eso es obligatorio. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

En la Pandemia el PILA presencial por el cierre de fronteras queda inhabilitado, y es así que nace el PILA Virtual, llegando a tener 12.000 asignaturas entre todas las universidades socias que se ofrecían. De este programa, se habla más en detalle en el capítulo específico de los expertos, sobre todo, analizando las perspectivas pospandemia.

Y ahí nos pusimos a pensar qué hacer y decidimos crear el PILA Virtual. Y el PILA Virtual lo armamos rápido, y dijimos "bueno, universidades, quiénes quieren participar" y ahí se anotaban, después les decíamos "bueno, ahora ofrezcan qué cursos virtuales ofrecen, tienen que ser 100% virtual, etc.". Y fue una explosión, 12.000 asignaturas ofrecieron las universidades, entonces un chico de una universidad miraba un terrible menú, buscaba dependiendo de la carrera la asignatura que le interesaba se inscribía y ahí había un proceso de selección simple. Eso fue el segundo semestre de 2020, todo el año 2021. Siempre hay inconvenientes, por ahí lo que suele pasar con más frecuencia en América Latina es la demora la falta de respuesta rápida de las universidades ante una consulta de la otra, o de un estudiante de la otra, no se puede arreglar eso viste. Pero bueno, y así los tres semestres. En agosto-septiembre del año pasado dijimos y ahora ¿qué hacemos? Tomamos la decisión de que el 2021 sea 100% virtual, y en agosto-septiembre dijimos, bueno, "vamos a ofrecer para el primer semestre 2022, que es el que está empezando, las dos modalidades". Les pedimos a las universidades que declaren su interés, la mayoría fue por la virtualidad, unas pocas ofrecieron plazas presenciales, y ahí estamos andando, digamos, México, Colombia y Argentina. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

PILA más global: Una parte importante del diálogo con los expertos que se desarrolló más en el capítulo dedicado especialmente a ello, es ver la posibilidad de que el

programa PILA se transforme en algo “similar” al programa Erasmus de la Unión Europea. Si bien aquí no se hablará de ello, sí es importante tener la opinión de Theiler, sobre cómo ya se está buscando poder escalar el programa, utilizando a ENLACES (Espacio de Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior), creado en 2008 y ya mencionado en la sección “La CRES y la Internacionalización Solidaria”. El contar con las palabras de Theiler es fundamental, él ha estado detrás de muchos de los programas de movilidad a nivel regional:

Es una iniciativa más política de promover una real cooperación e integración a todo nivel de las universidades, no hablamos de internacionalización solamente. La idea es replicar el Espacio Europeo de Educación Superior. Eso lleva ya 12-13 años, anda a los tumbos, el motor de eso siempre fue el Grupo Montevideo, AUGM, Álvaro Maglia, que dejó de ser el secretario ejecutivo ahora el 31 de diciembre pasado, y ahí andaban dando vueltas, puro bla...bla, viste, reuniones... Y por el 2013 que fue un momento más o menos enjundioso de esa iniciativa, se propusieron cuatro líneas de acción, una de ellas era promover el intercambio-movilidad en América Latina y del Caribe. Se diseñó un proyecto, que lo diseñé yo trabajando para AUGM, se llamaba CHASQUI, a mi juicio interesante pero claro necesitaba un poco de plata y AUGM y ENLACES no tenían la consolidación institucional como para hacerlo, entonces languideció, no pasó nada. En el 2019-2020, porque yo tengo confianza con Álvaro Maglia, entramos a hablar y decir "che, y ya que está el PILA tripartito porque no lo usamos de semilla para que entren otros", y bueno, Álvaro estuvo de acuerdo desde ENLACES (también era coordinador) y nosotros trabajando con ASCUN y ANUIES, lo discutimos bastante, y dijimos "ok, vamos a promoverlo, por ahora vamos a manejar nosotros el programa, pero que empiece a crecer", y así se está en esa etapa ahora. Entonces el programa PILA hoy por hoy, se está ampliando a otros países de un modo progresivo, o sea, en los intercambios virtuales del año pasado ya se incorporaron universidades de Brasil, de Cuba, de Uruguay, en primera instancia... y ¿por qué secuencial? porque se invitó solo a 2 universidades de Brasil, a 2 de Cuba... El semestre que empieza lo ampliamos a Chile y a Nicaragua... ¿Cómo se invita a esas universidades? A través de ENLACES, por eso estamos ahí en una sociedad. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

El desafío, viene del lado que el programa necesita tener una administración central y recursos:

Y esto, ahora tiene el desafío más embromado que hay en América Latina, que es consolidar el programa, darle institucionalidad y darle administración, que, por conocer el paño, es lo más complicado que yo le veo. O sea, es un programa que va a tener que tener una oficina central de administración ... Es muy difícil, porque como no hay un organismo, o sea, esto es todo voluntarioso por las redes nacionales de universidades, es muy democrático, entonces como no hay un jefe, digamos, no hay una Comisión Europea, es lo que se viene como desafío. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

De acuerdo con Theiler, en una entrevista previa a la que se viene comentando, el programa tiene una chance de ser en 5 años algo parecido a Erasmus, pero, el financiamiento es un problema:

¿Cuáles son los problemas que yo veo? El financiamiento claramente, porque en el programa Erasmus pone la Unión Europea plata, los gobiernos de los países plata, las comunidades donde están las universidades ponen plata (algo imposible de pensar en América Latina). En América Latina, todo hay que financiarlo por las propias universidades, entonces eso genera problemas, digamos, porque las universidades algunas se comprometen y después reculan... Y el otro es un tema de organización, o sea, vos para tener un programa de ese tipo necesitas burocracia, necesitas una oficina que organice las convocatorias, y no hay. Hoy por hoy, desde el CIN, desde los tres países, lo asumimos personas que estamos como yo que soy asesor del CIN, no soy un ejecutivo y me puse el programa al hombro porque tengo mucha ambición de que eso funcione. Entonces ese es otro problema, para generar una burocracia del programa necesitamos acuerdo de los países y eso no está a la vista. (Julio Theiler, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

6.2.3.2.2 Otros programas en la región

MERCOSUR/PIESCI. MARCA (#17), ARCUSUR (#18), NEIES (#19) y OTROS (#20) - El PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional), lleva adelante acciones vinculadas directamente con el Mercosur (Mercado Común del Sur):

MARCA – Como parte de las políticas del Mercosur, el Programa de Movilidad Académica Regional para Carreras de Grado – que estén acreditadas por ARCUSUR (más adelante se explica) – lanzó su primera convocatoria en el año 2006 con una prueba piloto en una sola carrera, la de agronomía (MARCA, s.f.). El programa, dice Lagoria (2019, p. 15), “fue pensado para fortalecer las carreras a partir de fomentar la cooperación interinstitucional”. El mismo exige que las universidades de origen de los estudiantes participantes deban reconocer “plenamente los estudios cursados en la Universidad de destino” (PROMARCA, 2007, como se citó en Lagoria, 2019, p. 19).

ARCUSUR – Se trata del sistema de acreditación de carreras universitarias del Mercosur, habiéndose establecido a través de un acuerdo de ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile (ARCU-SUR, s.f.). Cabe destacar que ARCU-SUR,

tiene como predecesor al Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA), establecido en el año 2002, por lo que luego de esa experiencia – donde se acreditaron varias carreras y de un período de evaluación entre los años 2006 y 2008, es que se crea finalmente ARCU-SUR, no solo para los miembros del Mercosur sino también para los Estados asociados (UDELAR, s.f.). El acuerdo y los detalles de sus objetivos y alcance se recogen en el documento de la creación del organismo: MERCOSUR/CMC/DEC N° 17/08 (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, s.f.).

NEIES – El Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, surge del plan estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del Mercosur, destacándose entre varios de sus logros, por ejemplo, la creación de la revista digital “Integración y Conocimiento”, la celebración de seminarios, convocatorias a redes, etc. (Oregioni, 2021).

OTROS PROGRAMAS DEL MERCOSUR - Otros dos programas que el PIESCI soporta vinculados con el Mercosur son el Sistema Integral de Fomento para la Calidad de los Posgrados del Mercosur y el Programa de Intercambio Académico de portugués y español. El primero, de acuerdo con Astur (2019), se enmarca en procesos más amplios que la movilidad de estudiantes de postgrado y docentes, investigadores y coordinadores, como lo es el abordar el tema de los postgrados a nivel regional, “con la intención de atender las asimetrías y contribuir a la mejora de la calidad” (p. 10). Por otro lado, el segundo, tiene como objetivo el fomento de la asociación institucional para de esa forma estimular intercambios de estudiantes y docentes de grado - en programas de enseñanza de portugués y español como segunda lengua - sumando la posibilidad de reconocimiento de créditos entre las universidades (Mercosur Educativo, s.f.).

6.2.3.3 Europa – Principales programas

PIESCI (#16): ARFITEC (#21) / ARFAGRI (#22) / INNOVART (#23) – ARFITEC (Programa Argentina-Francia Ingenieros Tecnología), ARFAGRI (Programa Argentina-Francia

Agricultura y Medicina Veterinaria) e INNOVART (Programa Argentina–Francia en Arte e innovación), son cooperaciones bilaterales de Argentina con Francia, coordinadas a través del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de Ministerio de Educación de Argentina, que buscan en líneas generales la movilidad internacional y la cooperación entre universidades en proyectos (Institut français d'Argentine, s.f.). Cabe destacar que según el Institut français d'Argentine (s.f.), son muchas las cooperaciones entre ambos países, por ejemplo, hay unos 830 convenios interinstitucionales y 100 dobles diplomas. Uno de los mencionados, ARFITEC, fue establecido en 2008 y gestionado a través de un comité mixto entre ambos países con varios actores: Argentina (Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación); Francia (Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación Superior e Investigación, además de la embajada francesa en Argentina y la CDEFI) (CONFEDI, s.f.). El foco está en la creación de vínculos de cooperaciones entre las universidades que desencadenan en acciones como la movilidad de estudiantes y docentes e investigadores, reconocimiento académico, facilitación para la creación de programas de doble titulación, entre otros (CONFEDI, s.f.).

SPU – DAAD (# 25) – CUAА (# 24) - De acuerdo con Theiler y Mérega (2018), el CUAА, Centro Universitario argentino - alemán, actúa como promotor de la cooperación en áreas de ingenierías y de titulaciones múltiples, siendo las actividades de este financiadas por los dos países socios. En este programa, como explican los autores, se busca, por ejemplo, creación de carreras binacionales de posgrado (doble titulación), tanto en nivel de maestría como doctorado. El programa, indican, se financia por partes iguales, del lado de Alemania por la DAAD, y de Argentina por la SPU. Cabe aclarar que la DAAD tiene muchas funciones, como la internacionalización de las universidades en el país o el fortalecimiento del idioma alemán en el extranjero, entre otras (DAAD, s.f.). Por otro lado, el CUAА-DAHZ, se crea gracias a una iniciativa de la Embajada de Alemania en Argentina y de un grupo de empresas alemanas con sede en Argentina (CUAA-DAHZ, s.f.).

CIN – CUIA (#14) – USPC (#13) - Tanto la CUIA (Centro Universitario Italiano en Argentina) como la USPC (Consortio francés Université Sorbonne Paris Cité) son convenios recientes de cooperación que ha firmado el CIN, y las convocatorias que se hacen son financiadas por este y cada uno de los organismos mencionados (Theiler y Mérega, 2018).

CIN – CRUE (#26) - En la opinión de Theiler y Mérega (2018) es curiosa la cooperación académica con España, dado que, si bien el país europeo fue un catalizador para la IES en Argentina, además de que hay una extensa cooperación entre universidades de ambos países, recién – dicen ellos – en septiembre de 2017 se firma un acuerdo entre el CIN y su par español CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), buscando la promoción de políticas de cooperación, con muy pocos resultados al momento.

UNIVERSIDADES ARGENTINAS - ERASMUS MUNDUS - ERASMUS+ (#6) – ALBAN (#3) – ALFA (#4) - HORIZONTE 2020 (#5) - El programa Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) Mundus - aclarando que según Theiler y Mérega (2018), desde el año 2015 los programas de cooperación académica de la UE se unieron bajo Erasmus+ - tiene como objetivo “mejorar la calidad de la educación terciaria europea y promover el diálogo y el entendimiento entre pueblos y culturas mediante la cooperación con terceros países...” (UCHILE, s.f.). Con respecto a la Argentina y cualquier otro país fuera de la Unión Europea, el programa busca la asociación de instituciones de educación superior europeas con otras fuera de la Unión Europea, para así participar en proyectos conjuntos, estableciendo para ello consorcios, que deben estar conformados por al menos 5 instituciones (3 de ellas como mínimo europeas), y es en esos proyectos, que apuntan siempre a temas de mejora social, donde se establecen acciones que consideran a los estudiantes de grado, postgrado, académicos, investigadores y profesionales (UCHILE, s.f.). ALBAN (América Latina – Becas de Alto Nivel) fue creado por la Comisión Europea en el año 2002, con el objetivo de brindar a través de fondos comunitarios becas a profesionales de Latinoamérica (Vigil

Taquechel, 2013). Por otro lado, el programa ALFA (América Latina Formación Académica) se creó en 1994, consistiendo en varias fases, que apuntaban a mejorar la calidad y la accesibilidad a la Educación, entre otras metas como la integración regional, el desarrollo de sinergias con la UE y la creación de un área común regional de Educación Superior (Quicios García, 2012). También Theiler y Mérega (2018) mencionan el programa Horizonte 2020. El mismo, que actualmente se llama Programa Horizonte Europa, es clave para las políticas de I+D+I de la UE (Horizonte Europa, s.f.). Volviendo al caso de Horizonte 2020, si bien estaba articulado principalmente para países de la UE, sí era posible la participación de investigadores y empresarios de otros, siempre y cuando éstos creasen un consorcio con dos contrapartes de la UE (Minciencias, s.f.).

6.2.3.4 Otros programas y redes en LATAM

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y sus programas ESCALA para estudiantes y ESCALA para docentes – Nació en el año 1991 como “Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay” (AUGM, s.f., párr. 1). Sin embargo, está limitada a universidades públicas y tradicionales de los países antes mencionados. Si bien Theiler y Mérega (2018) resaltan dentro de AUGM los programas ESCALA (Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano) para estudiantes (grado y postgrado) y docentes, AUGM cuenta también con otros, como por ejemplo ESCALA Gestores y Administradores y por debido a la Pandemia los programas ESCALA Virtual para estudiantes de grado y postgrado (AUGM, s.f.). En lo que respecta a ESCALA estudiantes de grado, el programa implica la movilidad de estudiantes (entre las universidades miembro de AUGM) por un semestre, pudiendo participar los estudiantes de las universidades miembro, con 40% de la carrera aprobada, menos de 30 años y sin ocupar puestos docentes (ESCALA – GRADO, s.f.). Algo a destacar del programa es que el estudiante debe acordar con ambas instituciones las asignaturas que va a cursar antes de viajar.

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) - Esta red, de acuerdo con Theiler y Mérega (2018), reúne a instituciones latinoamericanas y del caribe y cuenta con un programa de movilidad de estudiantes llamado PAME (Programa Académico de Movilidad Educativa), el cual busca “fomentar la movilidad entre las IES afiliadas” (UDUAL, s.f.), además de promover también la “internacionalización entre las instituciones de educación superior afiliadas a la UDUAL, además de buscar la colaboración entre instituciones” (PAME, s.f., sección ¿Qué es el PAME?).

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - En palabras de Theiler y Mérega (2018) se trata de una red conformada por universidades de Latinoamérica, España e Italia. En esta red hay solo 3 universidades de Argentina (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional San Martín), a pesar de que cuenta con la presencia de 8 universidades europeas (6 de España y 2 de Italia) y de otros 11 países de Latinoamérica (Programa de Movilidad Estudiantil – CINDA, s.f.). El programa de movilidad de la red, es llamado PIU-CINDA, Programa de Intercambio Universitario: “El PIU es un programa de intercambio universitario destinado a estudiantes de pre y posgrado, académicos y gestores de las universidades que forman parte de la red CINDA”, es decir, permite la movilidad desde y hacia Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Italia, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Programa de Intercambio Universitario PIU-CINDA, s.f., sección ¿Qué es PIU-CINDA?).

CRISCOS - Otro ejemplo citado por Theiler y Mérega (2018) es CRISCOS (Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica), integrada por universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Perú. Dicha red fue oficialmente creada en junio de 1996, contando - en lo que se refiere a la movilidad – con el Programa de Movilidad Estudiantil del CRISCOS (PME) (CRISCOS, s.f.). Cabe acotar que a diferencia de redes regionales como AUGM donde solo se admiten universidades públicas, en esta se observa la presencia de privadas, en concreto en el caso de Argentina hay una (Universidad Católica de Salta) que se suma a las otras 8 nacionales (CRISCOS, s.f.).

Enseñanza del español - Un caso que también resaltan Theiler y Mérega (2018) es el consorcio “ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA (ELSE)”, el cual, dicen, “agrupa a treinta y seis universidades argentinas y promociona un sistema de certificación de español para extranjeros, el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)” (p. 50), recibiendo fondos del Ministerio de Educación e incorporado al CIN.

Otras - Theiler y Mérega (2018) mencionan otros ejemplos, como el Foro Argentino para la Educación Internacional (FAEI). Cabe destacar, que son muchas más las redes que dependen en muchos casos del tipo de universidad. Un caso concreto es la red Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Esta red, integra a universidades católicas y jesuitas de la región, contando actualmente con 30 universidades, en el caso argentino solo hay una, la Universidad Católica de Córdoba (AUSJAL, s.f.). También se resalta el caso del CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas) (#1), el cual nuclea a las universidades privadas de la Argentina (similar al CIN en las nacionales, dado que si bien no aparece en el trabajo de Theiler y Mérega (2018) como un organismo que realice acciones concretas en IES, sí está – como se dijo – participando en diferentes redes e iniciativas.

6.2.3.5 Otros programas y redes a nivel global

El alcance de los programas y redes es sumamente amplio porque depende en definitiva no solo de temas geográficos, sino de los vínculos (cultura, antigüedad, gestión, prestigio, misión, etc.) que cada universidad o grupos de universidades puedan establecer con otras en el mundo. Por otro lado, la propia Argentina también establece a través de diferentes actores relaciones con sistemas de educación superior del mundo, o también a través promoción de sus universidades, como es el caso del organismo antes mencionado el PPUA⁵⁴ (perteneciente al Ministerio de Educación). Justamente, este,

⁵⁴ Theiler y Mérega (2018) aclaran que desde 2016, el PPUA depende del PIESCI, el cual a su vez depende de la SPU.

apoya la presencia en ferias internacionales de universidades públicas y privadas, como es el caso de NAFSA; EAIE y FAUBAI (#28 en la Figura 7). Del lado argentino, también se menciona la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA), cuya primera edición fue en el año 2018 y la segunda en noviembre de 2022, buscando “proyectar internacionalmente a la Educación Superior, generar redes de cooperación entre los participantes, innovar, aprender y desarrollar valores que permiten crear una plataforma de vinculación con el mundo” (FIESA, s.f., sección FIESA 2022, párr. 1).

Otros actores que se involucran en la IES que se muestran en la Figura 7, que desarrollan Theiler y Mérega (2018), son el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación por su involucramiento en la IES (# 31) “por medio de convenios con otros países y mediante el sistema de fondos mixtos y de cooperación multilateral financia actividades de investigación que se concretan al interior de las universidades argentinas” (p. 49); el Ministerio de RREE, Comercio Internacional y Culto (# 31) que participa con programas como el Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur y Triangular (FOAR); y la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (# 30), que cuenta con algunos programas como Argentina Beca. Un caso que ya se ha mencionado anteriormente y que es importante destacar es la REDCIUN (Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales), creada por el CIN en 1999, la cual tiene como uno de sus objetivos principales el “Promover la internacionalización de la educación superior argentina” (REDCIUN, s.f., sección Historia).

6.2.4 Movilidad Internacional Física de Estudiantes en Argentina

6.2.4.1 Movilidad Internacional Física de Estudiantes Entrante

6.2.4.1.1 Datos estadísticos

Los estudiantes internacionales matriculados en Argentina en el año 2017, como se muestra en la Tabla 26, representan un total del 3,42%, considerando juntos los niveles de grado y postgrado, mientras que, por niveles, fueron el 3,15% en grado y el 6,82% en postgrado (Anuarios Estadísticos, 2017).

En la Tabla 26 se muestran, además, los valores para los años 2018, 2019 y 2020. Vale considerar que, en el caso del año 2020, el informe del cual se extrajeron los datos – SPU (2022) – resalta que debido a la pandemia de COVID-19 puede haber una distorsión en las mediciones.

Los valores presentados, no son bajos a nivel de grado si se considera – según se mencionó en otro capítulo – que en los países OCDE en el año 2014, 4,9% del total de estudiantes en nivel de licenciatura/equivalente son extranjeros; la diferencia es más visible en el nivel de postgrado, en los países OCDE el valor en promedio de extranjeros es 12% en programas de maestría/equivalente y 27% en programas de doctorado/equivalente (OECD, 2016). Además, más allá de que el porcentaje de estudiantes extranjeros en el total de los niveles (pregrado-grado y postgrado) ronde el 4%, a nivel mundial la Argentina apenas supera el 1% de la elección de destino de los estudiantes internacionales (OECD, 2016, como se citó en Rabossi y Guaglianone, 2020). Ver Tabla 26:

Tabla 26: Estudiantes extranjeros (no intercambio) en grado/postgrado (2017, 2018, 2019 y 2020)

2017					
Nivel ↓	Cantidad por tipo de gestión			% / total	
	Pública	Privada	Total	Matrícula total	% / total
Pregrado/Grado	46.561	16.579	63.140	2.005.152	3,15%
Postgrado	7.910	2.963	10.873	159.345	6,82%
Total	54.471	19.542	74.013	2.164.497	3,42%
2018					
Nivel ↓	Cantidad por tipo de gestión			% / total	
	Pública	Privada	Total	Matrícula total	% / total
Pregrado/Grado	58.306	17.026	75.332	2.071.270	3,64%
Postgrado	9.186	5.456	14.642	156.476	9,36%
Total	67.492	22.482	89.974	2.227.746	4,04%
2019					
Nivel ↓	Cantidad por tipo de gestión			% / total	
	Pública	Privada	Total	Matrícula total	% / total
Pregrado/Grado	67.754	19.368	87.122	2.187.292	3,98%
Postgrado	9.404	3.856	13.260	156.295	8,48%
Total	77.158	23.224	100.382	2.343.587	4,28%
2020					
Nivel ↓	Cantidad por tipo de gestión			% / total	
	Pública	Privada	Total	Matrícula total	% / total
Pregrado/Grado	74.357	18.947	93.304	2.318.255	4,02%
Postgrado	10.117	4.759	14.876	158.690	9,37%
Total	84.474	23.706	108.180	2.476.945	4,37%

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos (2017, 2018, 2020), SPU (2020, 2021)

Por otro lado, la Tabla 27 considera el año 2019 para mostrar el porcentaje de extranjeros por tipo de gestión universitaria, notando que los valores son muy similares.

Tabla 27: % de estudiantes extranjeros (no intercambio) por tipo de gestión universitaria (2019)

2019						
Nivel ↓	Gestión pública			Gestión privada		
	Total	Extranjeros	%	Total	Extranjeros	%
Grado	1.751.607	67.754	3,87%	435.685	19.368	4,45%
Postgrado	113.840	9.404	8,26%	42.455*	3.856	9,08%
Total	1.865.447	77.158	4,14%	478.140	23.224	4,86%

Fuente: Elaboración propia a partir de SPU (2020) – *Nota: Privadas incluyen FLACSO (6.994 estudiantes).

Origen de los estudiantes: Ya en el ciclo lectivo 2014-2015 la mayoría de los estudiantes entrantes en la Argentina provenían del continente americano, representando el 90,5% (Corbella y Elías, 2018). También cabe acotar que gran parte de la movilidad internacional de estudiantes en América Latina y el Caribe es intrarregional, por ejemplo, en 2014, del total de estudiantes internacionales en la región (96.000), 57% provenía de otro país de esta (UNESCO, 2017e, como se citó en IIE, 2018). Con respecto a los orígenes de los estudiantes extranjeros, no hay dudas que son casi totalmente del

continente americano (más del 95%), teniendo el resto una participación absolutamente marginal, como se puede ver en la Tabla 28:

Tabla 28: Continente de origen de los estudiantes extranjeros (no de intercambio) (2019/2020)

2019		2020	
Continente	% / Total	Continente	% / Total
África	0,2%	África	0,2%
América	95,2%	América	95,61%
Asia	1,0%	Asia	1,0%
Europa	3,5%	Europa	3,14%
Oceanía	0,1%	Oceanía	0,05%

Fuente: Elaboración propia a partir de SPU (2020, 2021)

La Tabla 29 expone la cantidad de estudiantes extranjeros de pregrado/grado (no de intercambio) del continente americano por país de origen, considerando el top 10 en el año 2019, en la gestión estatal y privada. Los datos revelan que los primeros 10 países en la gestión estatal representan el 96,59% del total de estudiantes extranjeros (no de intercambio) provenientes del continente americano, mientras que en la gestión privada son el 95,10%⁵⁵. Perú y Brasil destacan como países de origen en la gestión estatal (12.480 y 11.394 estudiantes) y Brasil y Colombia en la gestión privada (5.373 y 2.295).

Tabla 29: Estudiantes extranjeros (grado/no de intercambio) por país - continente americano (2019)

Gestión estatal			Gestión privada		
País	Cantidad	% / Total	País	Cantidad	% / Total
Perú	12.480	19,20%	Brasil	5.373	30,03%
Brasil	11.394	17,53%	Colombia	2.295	12,83%
Paraguay	8.012	12,32%	Perú	2.165	12,10%
Bolivia	7.259	11,17%	Bolivia	1.461	8,17%
Venezuela	7.088	10,90%	Venezuela	1.353	7,56%
Colombia	6.907	10,62%	Ecuador	1.181	6,60%
Chile	4.181	6,43%	Paraguay	1.091	6,10%
EE. UU.	2.360	3,63%	Chile	736	4,11%
Ecuador	1.671	2,57%	EE. UU.	697	3,90%
Uruguay	1.444	2,22%	Uruguay	664	3,71%
Otros	2.215	3,41%	Otros	877	4,90%
Total	65.011	100,00%	Total	17.893	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de SPU (2020)

Igualmente, la Tabla 30 enseña la misma información en los niveles de postgrado. Como se aprecia, Colombia lidera en la gestión estatal y Brasil en la privada.

⁵⁵ Como subrayan Herms y Pittelli (2008, p. 254) el país siempre ha sido receptor de estudiantes de países de Latinoamérica debido esencialmente a “una larga tradición en materia educativa y un relativo buen nivel de las universidades”.

Tabla 30: Estudiantes extranjeros (posgrado) por país - continente americano (2019)

Gestión estatal			Gestión privada		
País	Cantidad	% / Total	País	Cantidad	% / Total
Colombia	2.925	32,36%	Brasil	890	24,28%
Ecuador	1.486	16,44%	Ecuador	833	22,72%
Bolivia	769	8,51%	Colombia	813	22,18%
Chile	621	6,87%	Bolivia	212	5,78%
Paraguay	606	6,71%	Uruguay	191	5,21%
Uruguay	594	6,57%	Venezuela	162	4,42%
Brasil	557	6,16%	Perú	142	3,87%
Venezuela	435	4,81%	Chile	136	3,71%
Perú	396	4,38%	Paraguay	72	1,96%
México	227	2,51%	EE. UU.	69	1,88%
Otros	422	4,67%	Otros	146	3,98%
Total	9.038	100,00%	Total	3.666	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de SPU (2020)

Un dato que suma a lo expresado es dado por OECD (2020, Table C4.3., p. 341), al mostrar el “Número de estudiantes internacionales o extranjeros por estudiante nacional en el extranjero (educación terciaria total)” en el año 2014. Algunos de los países: Australia (20,7); Estados Unidos (11,8), Francia (3,0); Alemania (1,6); Italia (1,7); Japón (4,1); Países Bajos (4,9); Nueva Zelanda (7,5); España (1,9); Argentina (0,3); Brasil (0,5). Es decir, países desarrollados, tienen un alto número de estudiantes internacionales o extranjeros, por cada estudiante nacional que sale a estudiar, como es el caso de Australia, que por cada estudiante que sale, tiene casi 21 que llegan del exterior a estudiar en el país. Todo lo expresado sobre los estudiantes internacionales extranjeros en Argentina, no debe dejar de considerarse en un escenario donde según el ranking THE los países emergentes son los que tienen mayor potencial para atraer más estudiantes internacionales y generar más vínculos con universidades extranjeras para actividades de investigación, destacando en la versión “Emerging Economies University Rankings 2020”, 3 países: China, Sudáfrica e India (Study International Staff, 2020). Argentina dejó de ser emergente en el año 2021 según MSCI Inc siendo actualmente Standalone (Andrade y Do Rosario, 2021), abandonando así una categoría de países que han comenzado a competir en lo que refiere a la acogida de estudiantes internacionales con los tradicionales (Charles y Delpech, 2015).

Nota: En el Capítulo 2 se menciona los problemas en la calidad de los datos estadísticos. Argentina no es una excepción. Curcio (2019) aporta datos del año 2017, identificando que solo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) había 80.766 estudiantes internacionales: Pregrado y grado en la UBA (6.304); Pregrado y grado en otras

instituciones de gestión estatal (5.705); Pregrado y grado en gestión privada (4.852); Postgrado gestión estatal (1.841); Postgrado gestión privada (1.006); Programas de corto plazo de hasta 2 semanas (32.980); Programas de corto plazo de más de dos semanas (28.078). Los datos que presenta Curcio (2019) sintetizan el gran peso de los estudiantes de corta duración, cuyos números no están presentes en los reportes que brinda el Ministerio de Educación del país. Una reflexión de Mauro Guevara, coordinador de Study Buenos Aires, resume esto:

... Si tomamos el universo total, estamos hablando de poco más de 90.000 estudiantes internacionales que recibimos en 2018, 86.000 que recibimos en 2019, y la proporción se mantiene, o sea, 1/4 son estudiantes formales y 3/4 hacen a lo que son estudiantes, digamos, que buscan internacionalizar sus estudios. O sea, sobre los números que vos quizás tenés de la SPU, que hablan de 100.000 estudiantes extranjeros - nosotros en la Ciudad de Buenos Aires tenemos aproximadamente 25.000, 23.000 -, hay que considerar que la SPU no toma, o sea, hasta el año pasado no registraba lo que eran estos estudiantes que internacionalizan sus estudios, porque no están, no forman parte de los registros que declaran al Ministerio porque no tenían forma, no tenían una categoría especial. Te digo esto, porque quizás si sale la comparación, vas a decir, "pero ¿cómo?, Buenos Aires tiene 86.000 estudiantes internacionales y la Nación tiene 100.000". O sea, podés pensar, en el resto de las Provincias no hay, y no es que no haya, sino que está atravesado por esta diferenciación que te estoy contando. (Mauro Guevara, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)⁵⁶

6.2.4.1.2 Elección de Argentina (motivaciones y percepciones)

Ramírez (2015) realiza un estudio de corte cualitativo con estudiantes internacionales en universidades argentinas durante el segundo semestre de 2014 y el primero de 2015 (10 focus group y 5 entrevistas en profundidad). Los hallazgos de la autora con respecto a los motivos por los cuales eligen la Argentina los estudiantes de grado y postgrado tanto en estancias de corta duración como de carrera completa son los siguientes:

- Gratuidad y facilidad de acceso - De acuerdo con Ramírez (2015), más allá de que Argentina está en lo que respecta a preferencias de destino académico entre los primeros lugares de Latinoamérica, no es la primera opción de los estudiantes. Como explica la autora, algunos estudiantes de la muestra plantearon que quisieron estudiar en sus países de origen, pero dos razones aparecen como limitantes: no aprobar el examen de ingreso o no poder costear la tasa de matrícula. Es por esa razón que para ella la gratuidad del sistema de educación

⁵⁶ La implementación en el SIU-Guaraní de la categoría de estudiantes internacionales recientemente, señala Guevara, ha ayudado a estar en el mapa de organismos como el Institute of International Education en Estados Unidos al tener datos confiables (Mauro A. Guevara, comunicación personal, 06 de octubre de 2021).

superior argentino (en la gestión estatal) y la no necesidad de examen de ingreso en las universidades, se convierten en elementos importantes en la elección.

- Facilidad del ingreso y permanencia en el país - En palabras de la autora, hay varios factores: a) no necesidad de visado para personas del Mercosur; b) buena recepción a los estudiantes internacionales; c) gratuidad, becas internas, acceso a materiales, etc.; d) el tipo de cambio dólar/euro vs el peso argentino hace que estudiar en el país sea muy fácil con préstamos en el país de origen o apoyo familiar.
- La cultura y la historia – De los varios ejemplos que menciona la autora, citamos la valoración positiva de los estudiantes internacionales por la cultura argentina (la influencia de la inmigración) y la importancia por la familia, la amistad y la solidaridad.
- La calidad - La educación superior argentina, desarrolla la autora, es vista en el contexto latinoamericano como “respetable”, por ejemplo, por el alto nivel de desarrollo teórico en algunas áreas del conocimiento en comparación con la región, y por una formación de carácter interdisciplinario, a lo que se suma una valorización también de la presencia de docentes investigadores de prestigio (p. 127).

Otro aporte a la temática es brindado por Corbella y Elías (2018), a través de un estudio de caso en la Universidad Nacional del Sur (UNS), que contó con 48 estudiantes internacionales⁵⁷ encuestados en el año 2015, y 8 entrevistas en profundidad sobre algunos de esos estudiantes. Los autores se basaron en variables descriptas por Mayoral y Di Lorenzo (2015) con el objetivo de entender las razones de elección de Argentina, algunas de ellas: Predisposición inicial; Idioma; Localización geográfica; Atractivo turístico; Afinidad sociocultural; Calidad de la oferta educativa en Argentina; Facilidades migratorias; Facilidades de acceso; etc. Parte de los resultados obtenidos por las autoras: 90% llegaron al país a través de un convenio entre la universidad de origen y la UNS y de estos el 62% tenía una beca, por lo que como indican las autoras, apenas 10% llegó “sin un programa especial o beca que solventara sus gastos” (p. 133); 92% indicaron que el idioma “fue el factor que más influyó en su decisión de estudiar en Argentina” (61% eran de Europa y 30% latinoamericanos) (p. 133); La localización geográfica de Argentina influyó en el 58%, en casi todos los casos por la lejanía; 85% se vieron influenciados en la decisión por el atractivo turístico de Argentina, mientras que

⁵⁷ Explican las autoras que, de los 48 estudiantes, el 58,3% hicieron una estadía de 2 a 6 meses y el resto de entre 10 y 12 meses.

la ciudad de Bahía Blanca, donde está la universidad, “no fue un factor de decisión para ninguno” (p. 133); La afinidad sociocultural “fue el segundo factor que influyó fuertemente en la decisión de elegir Argentina como país de destino, pues 73 por ciento de los alumnos respondió en este sentido” (p. 133); La calidad de la oferta educativa también fue sumamente importante debido a que “79 por ciento de los alumnos se vieron influenciados por este factor” (p. 133); La facilidad de ingreso a la Argentina, no es muy importante, el “88 por ciento de los alumnos contestó que este factor no influyó en su decisión” (p. 134), mientras que en lo que respecta a la facilidad de ingreso a la UNS, para el 69% no fue un factor de influencia; 65% ya tenía una imagen previa de Argentina positiva antes de llegar, lo que motivó también elegir el destino; Que la educación fuera pública y gratuita solo influyó en el 24% de los estudiantes; El costo de vida influyó en la decisión de elegir Argentina en el 56% de los encuestados; 83% de los encuestados manifestó no tener ni amigos o familiares en el país; 40% respondió que tenían un compañero o tutor que realizó una experiencia de estudio en el país; Con respecto a la influencia de los padres en la decisión, para el 96% no fue un factor de influencia, de hecho solo 4% recibieron consejo pero no les influyó; 67% prefería otro país antes que Argentina; 61% de los encuestados, no tomó al azar la decisión de venir al país.

Por último, se toma nuevamente el tema de la gratuidad de la enseñanza en las universidades de gestión estatal de la Argentina. Para ello, se presenta el estudio que llevaron adelante Fernández Ameghino et al. (2021) en el marco del Consorcio “Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur” (CONUSUR), el cual es compuesto por 6 universidades argentinas: U. N. de Quilmes; U. N. Arturo Jauretche; U. N. de José C. Paz; U. N. de Hurlingham; U. N. de Moreno; U. N. de Avellaneda. El estudio, de corte cuantitativo a través de una encuesta Web y complementado con algunas entrevistas, indaga en la percepción que los estudiantes internacionales móviles (1 cuatrimestre o 2 de estancia académica) salientes y entrantes en esas 6 instituciones tienen sobre la gratuidad. Los autores remarcan que la importancia del estudio radica en que la mayoría de las universidades

desde donde vienen los estudiantes de intercambio no son gratuitas o sin arancel, incluso si son de gestión pública. El universo de la muestra era de 500 estudiantes, entre entrantes y salientes considerando el período 2016 al primer cuatrimestre de 2019 (7 cuatrimestres), logrando finalmente una muestra de 250 estudiantes (85% entrantes y 15% salientes). Algunas de sus conclusiones:

- Entrantes (extranjeros en las 6 universidades argentinas) – a) 32% desconocía que el sistema de educación superior argentino público era gratuito en el nivel de grado; b) Al pedirles calificar la gratuidad del sistema universitario argentino, el 80,66% la calificó como algo “Muy bueno”, 17,13% como “Bueno” y solo 2,21% como “Regular”; c) Los investigadores dieron a los estudiantes 5 frases de las cuales debían elegir una, todas ellas relacionadas con la gratuidad y la educación: “Al ser gratuita la Universidad se torna inclusiva” (22,7%), “Al ser gratuita la universidad se torna masiva y pierde calidad” (2,2%), “Al ser gratuita la universidad los estudiantes no la cuidan ni valoran” (7,2%), “La Educación es un derecho humano” (40,9%), “Tendría que aplicarse la gratuidad en mi país” (27,1%); d) 28% le comentó - al regresar al país de origen - a profesores y/o autoridades de la universidad el tema de la gratuidad en Argentina, 23% a los compañeros y 17% a la familia.
- Salientes (argentinos de esas 6 universidades de intercambio en el extranjero) – a) 62% indicó que en el país receptor (México, Colombia, Francia, entre otros) los estudiantes como también las autoridades locales con los que tuvieron contacto, no tienen conocimiento sobre la gratuidad de la universidad argentina en el nivel de grado; b) La mayoría de los salientes, fueron a universidades aranceladas, incluso si las mismas eran públicas. Para los autores, eso les permitió comparar ambos modelos. Como ejemplo, los investigadores mencionan que de los estudiantes de intercambio entrantes el 75,29% eran de universidades públicas en sus países de origen, sin embargo, el 88% de ellos pagan arancel, 7,65% no lo hacen y el resto es una modalidad de pago muy bajo y voluntario; c) El 91,80% de los salientes trabajan y el 52,46% son la primera generación de universitarios en sus familias (en los entrantes esos valores son respectivamente de 68,24% y 30,59%).

6.2.4.2 Movilidad Internacional Física de Estudiantes Saliente

Con respecto a la movilidad internacional de estudiantes saliente de Argentina, se aprecia en la Tabla 31, que en 2019 (previo a la pandemia) el índice de movilidad de salida (“Número total de estudiantes de educación terciaria del país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje de la matrícula total de educación terciaria en ese país” (Outbound Mobility Ratio) era de solo el 0,3%, mientras que el de entrada (“Número total de estudiantes de educación terciaria del exterior que estudian en el país, expresado como porcentaje de la matrícula total de educación terciaria en ese país”) (Inbound Mobility Ratio) 3,5% (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). Lo anterior indica que son realmente muy pocos los estudiantes argentinos que pueden tener una experiencia de movilidad estudiantil universitaria internacional. La Tabla 31, además, exhibe a la Argentina en comparación a 5 países de la región (de los que se tienen datos de la UNESCO) y 10 países extrarregionales (años 2019 y 2020 (pandemia)).

Tabla 31: Argentina vs. otros países - Outbound e Inbound Mobility Ratio (2019, 2020)

América Latina				
País	Outbound Mobility Ratio (2019)	Outbound Mobility Ratio (2020)	Inbound Mobility Ratio (2019)	Inbound Mobility Ratio (2020)
Argentina	0,3%	0,3%	3,5%	3,5%
Brasil	0,9%	1,0%	0,3%	0,3%
Chile	1,4%	1,5%	0,6%	1,1%
Colombia	2,2%	2,4%	0,2%	0,2%
Ecuador	3,1%	2,9%	0,8%	1,0%
México	0,7%	0,7%	0,7%	0,9%
Resto del mundo				
País	Outbound Mobility Ratio (2019)	Outbound Mobility Ratio (2020)	Inbound Mobility Ratio (2019)	Inbound Mobility Ratio (2020)
Alemania	3,7%	3,8%	10,1%	11,2%
Australia	0,7%	0,8%	28,4%	26,0%
Canadá	2,9%	2,9%	16,2%	18,2%
China	2,3%	2,2%	0,5%	0,4%
España	1,9%	2,2%	3,7%	3,8%
Estados Unidos	0,5%	0,6%	5,2%	5,1%
Francia	3,8%	4,0%	9,2%	9,2%
India	1,3%	1,4%	0,1%	0,1%
Italia	4,0%	4,2%	2,8%	2,9%
Reino Unido	1,5%	1,5%	18,7%	20,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Institute for Statistics – UNESCO (s.f.)

Por otro lado, la Tabla 32 presenta la cantidad de estudiantes móviles de educación terciaria en el extranjero de cada país y la cantidad de estudiantes extranjeros móviles en el mismo (en el año 2019). Lo importante es ver la relación que existe entre ambos valores. En Argentina, la cantidad de estudiantes entrantes es casi 13 veces mayor, siendo el único país de los 6 en la región que presenta esa característica. El valor de Argentina es similar al de Reino Unido, pero el caso más destacado es el de Australia, que recibe 35 veces más estudiantes que los que envía.

Tabla 32: Número de estudiantes móviles en el extranjero vs. los alojados en el país (2019, 2020)

Datos 2019							
Región	Salientes ⁵⁸	Entrantes ⁵⁹	Relación	Otros	Salientes	Entrantes	Relación
Argentina	9.283	116.330	12,53	Alemania	122.445	333.233	2,72
Brasil	81.882	21.803	0,27	Australia	13.268	458.279	34,54
Chile	17.522	7.216	0,41	Canadá	49.074	279.168	5,69
Colombia	52.064	5.058	0,10	España	39.668	77.062	1,94
Ecuador	23.327	5.930	0,25	EE.UU.	102.246	976.853	9,55
México	34.319	33.271	0,97	Francia	103.161	246.378	2,39
Únicos países con datos completos				UK	39.504	489.019	12,38
Datos 2020							
Región	Salientes	Entrantes	Relación	Otros	Salientes	Entrantes	Relación
Argentina	9.998	121.577	12,16	Alemania	123.512	368.717	2,99
Brasil	89.151	22.364	0,25	Australia	13.742	458.279	33,35
Chile	18.309	12.832	0,70	Canadá	51.156	323.157	6,32
Colombia	56.910	5.058	0,09	España	46.994	82.269	1,75
Ecuador	23.549	8.272	0,35	EE.UU.	109.827	957.475	8,72
México	34.781	43.458	1,25	Francia	108.654	252.444	2,32
Únicos países con datos completos				UK	40.074	550.877	13,75

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Institute for Statistics – UNESCO (s.f.)

Los principales destinos de los 9.283 estudiantes argentinos en el exterior en el año 2019 según el Institute for Statistics – UNESCO (s.f.) fueron: Estados Unidos (2.340); España (1.560); Brasil (1.057); Alemania (803); Francia (621); Australia (457); Italia (341) y Reino Unido (319). Como se puede apreciar, la cantidad de estudiantes salientes no es significativa si se tiene en cuenta incluso con países con menor población de Argentina como es el caso de Chile y Ecuador. Por otro lado, llama la atención las diferencias entre estudiantes entrantes y salientes en dos años consecutivos. Por ejemplo, México en 2019 recibía unos 33 mil estudiantes y en 2020 más de 43 mil. Eso vuelve a reflejar la

⁵⁸ Número total de estudiantes del país que estudian en el extranjero.

⁵⁹ Número total de estudiantes terciarios extranjeros que estudian en el país.

imprecisión de los datos estadísticos. La Tabla 33 (que sirve tanto para ejemplificar la movilidad saliente como entrante) evidencia que la Argentina posee el 1,9% de los estudiantes móviles mundiales de nivel terciario en el país, mientras que sus estudiantes salientes, representan solo el 0,2% del total global de estudiantes móviles. Los casos que sobresalen son EE. UU., cuyos estudiantes extranjeros en el nivel terciario en el país representan el 15% de todos los móviles en el mundo, y China, sus estudiantes salientes representan el 17,1% del total.

Tabla 33: Participación de Argentina en la movilidad int. de estudiantes.

Datos del año 2020					
% A = Número de estudiantes del país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje del número global de estudiantes móviles.					
% B = Número total de estudiantes extranjeros que estudian en el país, expresado como porcentaje del número global de estudiantes móviles.					
País	% A	% B	País	% A	% B
Argentina	0,2%	1,9%	Australia	0,2%	7,2%
Brasil	1,4%	0,4%	Canadá	0,8%	5,1%
Colombia	0,9%	0,1%	China	17,1%	3,5%
México	0,5%	0,7%	India	8,1%	0,8%
EE. UU.	1,7%	15,0%	España	0,7%	1,3%
Francia	1,7%	4,0%	Alemania	1,9%	5,8%

Fuente: Elaboración propia a partir del Institute for Statistics – UNESCO (s.f.)⁶⁰

El bajo porcentaje saliente en Argentina en el nivel más alto de estudios queda evidenciado a través de Emiliozzi y Unzué (2021) que en un estudio cuantitativo⁶¹ sobre 823 doctores en ciencias sociales en Argentina, determinaron – junto a otros resultados – que apenas el 37,2% de los doctores tuvo la oportunidad de realizar una movilidad internacional durante su período formativo, y de esos doctores, los que realizaron una estancia igual o superior a 12 meses fueron solo el 15,4%. Más aún, ellos también entrevistaron a responsables de programas doctorales, quienes afirmaron que existe “un muy bajo grado de internacionalización de los posgrados” (p. 1152). De esas

⁶⁰ A) Todas las tablas presentadas a partir del Institute for Statistics – UNESCO (s.f.) se elaboraron con datos que refieren al “Flujo global de estudiantes de nivel terciario”. Los flujos - datos - son de 2019 y 2020, habiéndose recuperado para esta investigación en dos recolecciones diferentes con aproximadamente 1 año de separación. Se trata además de valores que no son estáticos, sino que se van modificando. B) Obviamente, en todos estos casos, sobre todo en lo que respecta a la movilidad saliente, habría que hacer una discriminación por tamaño de la población para poder comparar más eficientemente, puesto que es lógico que países como China tengan en lo cuantitativo una representación mucho más grande en lo que respecta a estudiantes internacionales salientes que otros con menor población.

⁶¹ Última semana de mayo y primera de junio de 2019.

entrevistas, se desprende que en los programas los convenios internacionales “son poco operativos”, están muy limitados en lo que refiere a la movilidad incluso por períodos breves de los doctorandos/profesores/investigadores, e independientemente de la voluntad el financiamiento para el intercambio tanto de estudiantes como de traer docentes extranjeros es escaso (p. 1152).

Diferenciación entre universidades públicas y privadas – Por último, Hans de Wit afirma que en las universidades públicas (como la UBA), el enfoque suele estar más en el postgrado, donde en temas de movilidad, dice, “hay mucha más atención de los profesores para estimular que estudiantes de maestría en particular o de doctorado, tengan una experiencia internacional”, sin embargo, eso no suele pasar en los niveles previos (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022). Sin embargo, en el sector privado, sí, hay mayor atención por la movilidad en el nivel de pregrado, visto que el foco no es el postgrado ni la investigación como en el público:

Las universidades públicas son en general muy grandes, pero, también su foco está más en el postgrado, el interés. El interés de los profesores, el interés para prestigio... El enfoque está mucho más en la investigación y por eso no hay mucho interés en las relaciones internacionales a nivel de pregrado. También porque no hay muy poca perspectiva de tener resultados buenos, porque muy pocos estudiantes tienen la posibilidad de utilizar el intercambio. El enfoque en el sector público es mucho más al postgrado que al pregrado. En el sector privado no hay mucho postgrado, no hay mucha investigación, entonces el enfoque está mucho más en el pregrado, y son mucho más pequeñas las universidades, y en general los estudiantes que están en el pregrado en las universidades privadas tienen más fondos para movilizarse, etc. Entonces en eso son mucho más efectivas. (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

Relevancia de la dimensión geográfica – Se quiso realizar un ejercicio que mostrara la barrera que puede significar las distancias geográficas en América Latina para la movilidad, en comparación con la Unión Europea donde está el programa ERASMUS. Para ello, la Tabla 34 muestra para cada país de la UE su superficie en Km² (+ UK) como así también la de los miembros del Mercosur, todas cifras actualizadas al año 2020. Por otro lado, la Figura 8 (elaborada a partir de la Tabla 34 y de Datosmacro (s.f.)), permite ver gráficamente las diferencias de distancias y superficies: el formato elegido es el de círculos que representan a escala la superficie de países, conglomerados de países (según criterios elegidos) y al Mercosur y la Unión Europea. El círculo que representa a

Latinoamérica y el Caribe (LAC) tiene 18,60 cm de diámetro (en la versión PowerPoint donde se construyó), todos los demás son proporcionales.

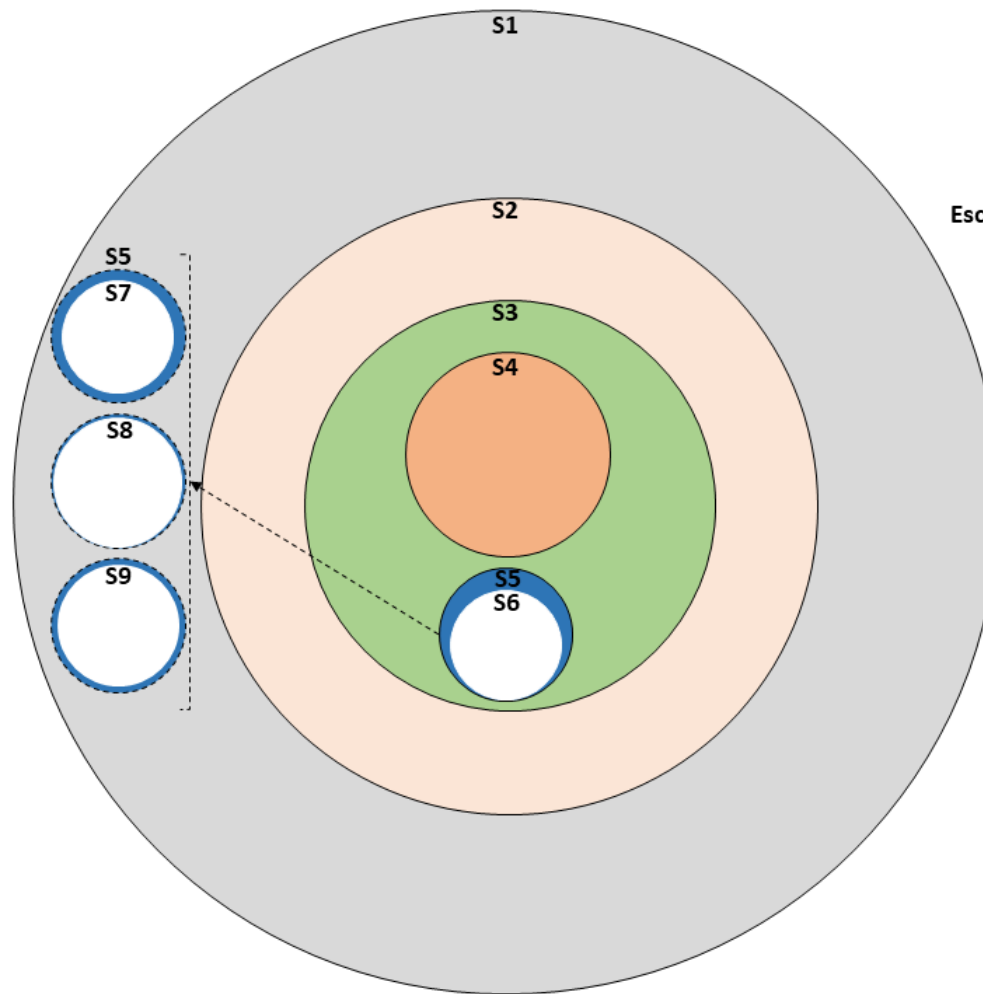
Tabla 34: Superficies en Km² de países de la UE (+UK) y del Mercosur

Unión Europea							
Alemania	357.590	Eslovaquia	49.030	Hungría	93.030	P. Bajos	41.540
Austria	83.879	Eslovenia	20.480	Irlanda	70.280	Polonia	312.710
Bélgica	30.530	España	505.970	Italia	302.068	Portugal	92.230
Bulgaria	111.000	Estonia	45.340	Letonia	64.590	R. Checa	78.871
Chipre	9.250	Finlandia	338.460	Lituania	65.290	Rumania	238.400
Croacia	88.070	Francia	549.087	Luxemburgo	2.590	Suecia	528.861
Dinamarca	42.920	Grecia	131.960	Malta	320	Total	4.254.345
							R. Unido 243.610
Mercosur							
Argentina	2.780.400	Brasil	8.515.770	Paraguay	406.752	Uruguay	176.220
Venezuela	912.050						Total 12.791.192

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en The World Bank - Surface area (sq. km) (s.f.).

De la Tabla 34 se desprende que la UE (Figura 8 - S4) representa el 20,83% de Latinoamérica y el Caribe (Figura 8 – S1) (LAC). Brasil (Figura 8 - S3) posee el doble del tamaño de la UE (Figura 8 - S4), mientras que el Mercosur (Figura 8 - S2) que está formado por solo 5 países de América del Sur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela) tiene el triple de superficie que la UE. Caso concreto de Argentina (Figura 8 - S5): A) Los 5 países más grandes de la UE en Km² (Francia, Suecia, España, Alemania y Finlandia) (Figura 8 - S6), representan con sus superficies sumadas el 82,00% del territorio argentino. B) La superficie de UK, sumada con la de los 6 países de la UE con más PIB Anual (Alemania, Francia, Italia, España, Países Bajos y Polonia) (Figura 8 - S7), equivale al 83,17% del territorio argentino. C) Ordenados de menor a mayor, la suma de los 24 países de la UE (todos menos España, Suecia y Francia) (Figura 8 - S8), alcanzan el 96,04% de la superficie de Argentina. D) La suma de la superficie de los 10 países de la UE con más población (Alemania, Francia, Italia, España, Polonia, Rumania, Países Bajos, Bélgica, Grecia y República Checa) (Figura 8 - S9) representa el 91,67% de la superficie de Argentina. Lo expuesto deja ver las grandes distancias en América Latina y por ende el alto de costo de movilidad: Ejemplo - Costo Ticket (ida y vuelta) Valencia a Ámsterdam – 319 euros; Buenos Aires – Bogotá, 1.029 euros). Cálculos realizados en Skyscanner.

Figura 8: Superficies en Km² de Argentina y la UE, a través de círculos hechos a escala



Escala: 18,60 cm de diámetro = 20.424.848 Km² (superficie de Latinoamérica y el Caribe)

SURFACE AREA (SQ. KM) – DATOS DEL AÑO 2020		
SUPERFICIE TOTAL	Km ²	DIÁMETRO
S1: LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE	20.424.848	18,60 cm
S2: MERCOSUR	12.791.192	11,65 cm
S3: BRASIL	8.515.770	7,75 cm
S4: UNIÓN EUROPEA (UE)	4.254.345	3,87 cm
S5: ARGENTINA	2.780.400	2,53 cm
S6: 5 PAÍSES + GRANDES (UE)	2.279.968	2,08 cm
S7: 6 PAÍSES CON + PIB (UE) + UK	2.312.575	2,11 cm
S8: ORDENADOS DE MENOR A MAYOR SUPERFICIE, 24 PAISES (UE)	2.670.428	2,43 cm
S9: 10 PAÍSES DE LA UE CON MAYOR POBLACIÓN	2.548.726	2,32 cm

Fuente: Elaboración propia a partir de la plataforma de búsqueda de datos The World Bank - Surface area (sq. km) (s.f.) y Datosmacro (s.f.).

6.2.5 Internacionalización en Casa/del Currículo

Beneitone (2022a) presenta los resultados de su estudio sobre la internacionalización del currículo en Argentina, el cual consistió en el estudio de caso en dos universidades (la primera más moderna y la segunda tradicional y antigua): Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Cuyo. El análisis, como comenta el autor, tuvo 5 dimensiones: 1) Contexto institucional (7 factores, por ejemplo, uno de ellos es si “Existe un plan de internacionalización”); 2) Planes de estudio comparables y compatibles (4 factores, por ejemplo, uno de ellos es si “El diseño de los planes de estudio se hace incluyendo elementos internacionales”); 3) Uso de un sistema de créditos (3 factores, por ejemplo, uno de ellos, es si “Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento”); 4) Títulos conjuntos y doble titulaciones (3 factores, por ejemplo uno de ellos es si “Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta”); 5) Enseñanza de una lengua extranjera (2 factores, por ejemplo, uno de ellos es la presencia de “Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma”) (p. 167). Tengamos en cuenta la importancia de la dimensión 3, el sistema de créditos, el cual aparece mucho en el trabajo empírico (con responsables de ORI y Expertos), siendo que es la barrera más importante en la internacionalización del currículo en el caso de América Latina, por el hecho de las “dificultades administrativas o burocráticas” en lo que respecta sobre todo a la transferencia de créditos (Gacel-Ávila, 2018, como se citó en Beneitone, 2022a, p. 168)⁶².

Las conclusiones generales que Beneitone (2022a) construye a través del análisis de las 5 dimensiones⁶³ muestran: Las instituciones de educación superior públicas en la Argentina “presentan grados moderados de internacionalización del currículo” (p. 174).

⁶² El autor menciona la creación en Argentina en el año 2016, del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA).

⁶³ También analiza dos desafíos para las universidades: (a) modernización y flexibilización de los planes y programas de estudio; b) reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales.

Lo anterior es causado por una “débil articulación” en el interior de las universidades que él divide en tres:

el nivel macro, asociado a la definición y diseño de políticas institucionales; el nivel medio, vinculado con los aspectos de la disciplina y encarnados en la estructura y contenido de los diferentes planes de estudio; y finalmente el nivel micro, donde entra en juego el aspecto individual del profesor y su accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. (p. 174)

De acuerdo con Beneitone (2022a), independientemente de que las universidades tengan declarada explícitamente la internacionalización del currículo en sus planes estratégicos, eso no termina reflejándose, dice, “en procesos de implementación concreta y con el presupuesto necesario asociado” (p. 175). En la Tabla 35 se presentan otras conclusiones del autor según cada nivel (macro, medio y micro):

Tabla 35: Dificultades - internacionalización del currículo en Argentina por nivel de implementación

Nivel Macro	
• Los éxitos son aislados y están desarticulados de las políticas institucionales. • Se hace necesario que para que exista éxito en la implementación, los profesores - que de acuerdo con el autor son claves - cuenten con capacitaciones para entender, por ejemplo, cómo incluir lo internacional en sus programas y en el “quehacer docente” (p. 175). • Por otra parte, el autor no encontró evidencias sobre incentivos para los profesores con “el interés y voluntad de internacionalizar el currículo a nivel de planes de estudios o asignaturas particulares”, a lo que se suma la falta de reconocimiento a los profesores que realizan acciones de internacionalización del currículo, como lo es el obtener “ventajas comparativas para ascender en la carrera docente o méritos específicos que redunden en mejoras de algún tipo al interior de la institución” (p. 175). • Hay un avance con respecto a dos décadas atrás de las estructuras de gestión de lo internacional en las universidades, contando ahora con “gran relevancia y visibilidad institucional” (p. 175). Se trata, desarrolla el autor, de una presencia a nivel central, que en menor escala se replica en las unidades académicas, pero que aún responde a una “lógica antigua de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad)” (p. 175). En la opinión del autor, no se observa en el sistema universitario argentino ningún tipo de “articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas” (p. 175). Como expresa el autor, el contar con una internacionalización del currículo más inclusiva requiere de algo que él no ha evidenciado en la realidad, “una coordinación entre lo internacional y lo académico” (p. 175) • Si bien están presentes las definiciones de internacionalización del currículo en las universidades argentinas de gestión pública, reflejadas en las estructuras organizativas, “pero la implementación de dichas políticas y la articulación al interior de las instituciones para que esto funcione no están claramente establecidas” (p. 175).	
Nivel Medio	
• Hay disciplinas, dice el autor, que son más proclives que otras a internacionalizar el currículo, por lo que puede haber algunas avanzadas y otras donde este tipo de internacionalización es inexistente. • Existe una relación con el nivel macro, puesto que las que tienen niveles bajos o intermedios de internacionalización en el mismo, tienen currículos muy internacionalizados, pero “anclados en alguna facultad o departamento” (p. 176), donde el éxito – en el nivel medio – está asociado al “liderazgo de un grupo de académicos, que logran corporizar en un plan de estudios los elementos necesarios que describen un currículo internacionalizado” (p. 176). El autor aclara que esos planes de estudio internacionalizados necesitan de un acompañamiento institucional, del nivel macro, para que puedan “sostenerse” (p. 176). Alineado con esto, el autor afirma que no hay evidencia sobre la existencia de “una política de réplica de los éxitos de una disciplina en otras”, lo que para él muestra el poco peso del	

nivel macro en la implementación y la enorme “fragmentación” al interior de las instituciones reflejada en niveles altamente dispares en los grados de internacionalización entre las distintas disciplinas (p. 176).

Nivel Micro

- Los docentes a nivel de disciplinas y asignaturas, en muchos casos, dice el autor, no poseen una guía o ayuda para diseñar planes de estudio internacionalizados por lo que terminan improvisando.
- El desafío en el nivel micro, según señala el autor, es que la internacionalización efectivamente llegue al aula, a las asignaturas. En este sentido, sus hallazgos muestran resultados muy bajos en el sistema universitario argentino, no tanto en lo que respecta a la inclusión de determinados aspectos internacionales en las asignaturas, dado que los docentes los incluyen, sino más bien – dice - en temas como el trabajar por competencias, tener estrategias para enseñar y evaluar de forma compartida con pares en el extranjero y la capacidad para trabajar en otro idioma. El tema del idioma, por ejemplo, es clave según el autor, tanto en docentes como alumnos, convirtiéndose para él en una barrera difícil para la internacionalización del currículo, requiriéndose que deba existir un acompañamiento del nivel macro, cosa que también aplica al resto de los aspectos mencionados. Reflexiona el autor que, si “simplemente se introducen elementos internacionales sin ningún contexto u orientación, el proceso queda trunco y no se visualizan cambios significativos” (p. 177).

Fuente: Elaboración propia a partir de Beneitone (2022a).

A través de Beneitone (2022b) profundizamos a nivel general un poco más en cada uno de los niveles: **A) Disciplinas (Medio)** - Las experiencias en el área de la internacionalización del currículo están “fragmentadas en las diferentes disciplinas” (Gacel-Ávila, 2006, como se citó en Beneitone, 2022b, p. 430). Explica Beneitone (2022b) que las decisiones críticas sobre los conocimientos que deben incluirse en el plan de estudios y la forma en que se debe enseñar y evaluar el aprendizaje, están en gran parte ya predeterminadas por la propia comunidad disciplinaria. Por otro lado, hay que tener presente que “la apertura a la internacionalización del currículo varía según las disciplinas”, por ejemplo, las disciplinas duras y puras son reacias a la internacionalización del currículo (Clifford, 2009, como se citó en Beneitone, 2022b, p. 432). Lo anterior motiva a que, para internacionalizar el currículo, se deban “interrumpir las fuerzas hegemónicas (implícitas y explícitas) dentro de las disciplinas que restringen la innovación curricular” (Leask y Bridge, 2013, como se citó en Beneitone, 2022b, p. 432). **B) Académicos (Micro)** - De acuerdo con Beneitone (2022b) los docentes tienen un rol principal en los planes de estudio debido a que en gran medida son quienes crean sus contenidos y manejan los procesos de enseñanza/aprendizaje/evaluación, sin embargo, en lo que refiere a la internacionalización del currículo, “muchos académicos no están seguros de lo que significa” y no lo ven como algo que los involucre directamente (p. 433). La importancia de los docentes en la internacionalización del currículo lleva a que ellos puedan tener una interacción positiva como “agentes primarios en el proceso de internacionalización” (Friesen, 2012, p.2, como se citó en

Beneitone, 2022b, p. 434) o totalmente negativa, al ser “escépticos” e incluso poner barreras (Green y Mertova, 2014, p.670, como se citó en Beneitone, 2022b, p. 434). A su vez, puede darse que: los docentes piensen que no tienen capacidad para implementar estrategias internacionales (Caruana, 2010, como se citó en Beneitone, 2022b); tengan incertidumbre y que eso los lleve a no saber desempeñarse en aulas multiculturales (Leask y Carroll, 2011, como se citó en Beneitone, 2022b). En concreto, encuestas como las que realiza la Asociación Internacional de Universidades muestran que los docentes poseen muy poca experiencia en la internacionalización del currículo y por ende, necesitan ayuda para ponerla en práctica (Green y Whitsed, 2013, como se citó en Beneitone, 2022b). **C) Institucional (Macro)** - A nivel de Latinoamérica, por ejemplo, si bien casi todas las instituciones de educación superior han puesto la internacionalización como parte de sus objetivos estratégicos, en la práctica no se materializan en “un plan concreto de internacionalización institucional, desglosado en objetivos y metas precisas a corto, mediano y largo plazo, y con identificación de los recursos humanos y financieros requeridos” (Gacel-Ávila, 2018, como se citó en Beneitone, 2022b, p. 435). Otras cosas que sucede según Beneitone (2022b) es la marcada centralización en la toma de decisiones en todo lo referido a la internacionalización, donde además existe “un magro porcentaje de instituciones que hacen partícipe a las unidades académicas en el proceso de planeación, evaluación, programación y gestión del proceso de internacionalización” (p. 436).

La reflexión final que desarrolla Beneitone (2022a) en el caso argentino, es que los casos exitosos de internacionalización del currículo que se dan en el país se originan en el nivel medio (en una disciplina particular) que se asocian al nivel micro (los propios profesores), pero, desafortunadamente, las experiencias en el sistema universitario de gestión pública en Argentina “no logran institucionalizarse, y tampoco terminan de alcanzar los grados de profundidad con la que deberían realizarse” debido a que desde el nivel macro no hay un acompañamiento (p. 177). Es por lo anterior, que Beneitone (2022a) indica que la “desarticulación” entre los 3 niveles, sumado al desarrollo que posee cada uno de ellos, permite concluir que la internacionalización del currículo en

Argentina “es un proceso iniciado, pero con un avance moderado” (p. 177). De acuerdo con él, las experiencias exitosas que van de lo individual y quedan enmarcadas en una disciplina particular “requieren de un acompañamiento institucional a escala mayor para poder llegar a todos los actores a los que debería y con el grado de profundidad necesario”, en otras palabras, el autor sugiere que la institución debería capitalizar a través de políticas, las experiencias exitosas que se dan de manera fragmentada en algunas disciplinas, para así poder “instalar la internacionalización del currículo a una escala mayor y de esta forma replicarlas en otras disciplinas” (p.177).

Sumando a los aportes de Beneitone (2022a, 2022b), agregamos un relevamiento realizado por la Universidad Nacional de Cuyo entre junio y septiembre de 2020 por medio de una encuesta (metodología cuantitativa) - “Relevamiento sobre internacionalización del curriculum” - aplicada a 48 universidades (públicas y privadas) con el objetivo de tener más conocimiento sobre la temática. Los resultados a destacar de UNCuyo (2020) son: A) 81,3% de las instituciones de educación superior (39/48), piensan que efectivamente realizan acciones de Internacionalización del Curriculum; B) Las acciones más seleccionadas dentro de las que presentó la encuesta fueron: Intercambio virtual (más del 70%) y Contenido internacional en los programas académicos (más del 50%). Las otras opciones, todas por debajo de 50% y en orden decreciente fueron: Titulaciones dobles o conjuntas (< 50%); Clases espejo (< 35%); Codirección internacional de trabajos de grado (< 30%); Oferta de cursos y contenidos en segundos idiomas (< 30%); Objetivos de desarrollo sostenible como parte de los programas (< 30%); Otras (< 25%); Competencias de ciudadanía global en los programas académicos (< 15%) (p. 8); C) 31% (15/48) dicen tener “una política expresa de Internacionalización del Curriculum” (p. 9); D) 98% de las instituciones cree que la crisis del COVID-19 traerá más oportunidades en lo que respecta a la Internacionalización del Curriculum. Algunos de los motivos que extraemos del informe son la educación remota, la relativización de la movilidad física y la cooperación académica y científica virtual (p. 11); E) La principal barrera para la Internacionalización del Curriculum es la cultura institucional (67%) (p. 12).

El punto “E” menciona la cultura como barrera más grande, seguidamente se profundiza en ese aspecto, pasando también por uno de los puntos tocados por Beneitone (2022a, 2022b), las disciplinas. Para eso, se cita a Bartell (2003) quien identifica la variación considerable en cuanto a temas de internacionalización que existe no solo entre las universidades sino dentro de las diferentes unidades dentro una misma universidad: “Esta variación se puede atribuir a varios factores, como la estructura, la estrategia, el campo de estudio y la cultura universitaria” (p. 50). Con respecto a las disciplinas, hay campos como la ciencia y la ingeniería, que tienen una orientación más internacional debido a la naturaleza de estas y a que utilizan las matemáticas como un lenguaje universal (Groennings y Wiley, 1990, como se citó en Bartell, 2003), diferente a lo que ocurre con las ciencias sociales, humanidades, educación, administración pública, etc.; donde el enfoque tiende a ser más nacional (Bartell, 2003)⁶⁴: “En consecuencia, en un mismo campus pueden existir fuertes diferencias en los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos en materia de internacionalización, según la disciplina” (pp. 50 - 51). A lo anterior, se suma el hecho cultural, hay que tener presente que las universidades deben reconciliar de manera continua la “herencia acumulada” con los “imperativos modernos” (Kerr, 1987, como se citó en Bartell, 2003, p. 52). De acuerdo con Enders (2004, p. 362), las universidades, “son instituciones que, en todas las sociedades, han desempeñado funciones básicas que resultan de la particular combinación de papeles culturales e ideológicos, sociales y económicos, educativos y científicos que se les han asignado”. De hecho, para Bartell (2003) hay “factores que complican e inhiben las presiones para el cambio institucional, en particular, para la internacionalización de la universidad como una alta prioridad estratégica identificada”, como por ejemplo, multiplicidad de unidades y normas, autonomía de los profesores y mecanismos ineficaces de control y gestión, provocando todos ellos, que la cultura de la universidad tome “mayor protagonismo en la mediación y regulación del entorno universitario” (p. 53). El entendimiento de la cultura de una universidad posibilita analizar más fácilmente la estructura y sus procesos de gestión (Dill, 1982; Masland,

⁶⁴ Vale aclarar que el autor hace referencia al caso de Estados Unidos.

1985; como se citó en Bartell, 2003), lo que lleva a “aplicar estrategias de internacionalización con un enfoque integrado a un nivel más amplio que el de una unidad o subunidad especializada” (Bartell, 2003, p. 53). Es decir, el gestionar estratégicamente la cultura en el proceso de adaptación – como indica Bartell (2003) – es algo que luego se traduce en más “integración social de la variedad de subculturas de las diferentes unidades”, logrando así establecer “una cultura unificada”, la cual “puede transmitir significado e identificación con los objetivos y estrategias de internacionalización” (p. 67). En palabras de Mintzberg (2009) una organización que no tiene “una cultura convincente” es igual que una “persona sin personalidad”, “sin alma” (p. 3).

La cultura interna puede ser inhibidora o facilitadora y, por lo tanto, para mejorar la eficacia de cualquier proceso de internacionalización sustantivo, y no meramente simbólico, el papel de la dirección consiste en fomentar y vincular una cultura congruente con el objetivo de internacionalización y la gestión de la universidad, incluidas las técnicas de asignación y control de recursos. Para ello, la tarea de los dirigentes universitarios incluiría la identificación de las contradicciones internas y el diseño de soluciones adecuadas, así como la clarificación y comunicación de la identidad de la universidad en relación con su entorno externo. (Bartell, 2003, p. 67)⁶⁵

⁶⁵ El cambio en cualquier organización puede darse en un nivel más amplio y conceptual, como es la cultura, o en un nivel más concreto como puede ser una persona, como así también puede producirse en dos niveles: a) organización o estado básico; b) estrategia, o impulso direccional (Mintzberg y Westley, 1992). Sin entrar en detalles del trabajo de los autores, en lo que respecta a la cultura se puede agregar que en el nivel más amplio es donde las organizaciones pueden “alterar su cultura y su correspondiente visión estratégica, ambas pertenecientes a las percepciones generales de sus miembros, o a la mentalidad colectiva (“repensar” o “reconcebir”)” (p. 40).

II PARTE

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7 – OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

7.1 Problema de investigación

La movilidad internacional de estudiantes es utilizada por la mayoría de las universidades para que sus futuros graduados adquieran competencias globales, internacionales e interculturales (Dolby, 2008; Rundstrom Williams, 2005; como se citó en Soria y Troisi, 2014), lo que es relevante siendo que cada vez hay más interés por parte de las universidades en lograr esas cualidades en los graduados que el mercado laboral demanda (Hénard, Diamond, y Roseveare, 2012), es decir, se trata de educar para una ciudadanía global, donde los estudiantes mejoren sus perspectivas globales (Jorgenson y Shultz, 2012), por lo que el contar con ciudadanos globales ya es algo declarado por muchas universidades en sus políticas (Kraska, Bourn y Blum, 2018). Sin embargo, la movilidad estudiantil es algo improbable de realizar para la mayor parte de los estudiantes, por ejemplo, por temas económicos (Chen y Kraklow, 2014), de hecho, los 6 millones de estudiantes universitarios internacionales en el mundo representan apenas 2,6% del total de la matrícula mundial (IESALC, 2022). Una realidad es que el bajo número de movilidad internacional va acompañado de que a nivel de instituciones y gobiernos se ha puesto esfuerzo en ella, dejando un poco al margen a los estudiantes no móviles (Jon, 2013). Ante la situación descrita se han desarrollado otras estrategias como la Internacionalización en Casa, la cual contempla que no todos los estudiantes pueden vivir una experiencia en el extranjero (Trahar y Hyland, 2011; Knight, 2012a), por lo que esta, sí tiene en cuenta a todos para una educación global e internacional (Khalid y Ali, 2018) que les ayude a desarrollar una “conciencia internacional y habilidades interculturales” (de Wit, 2011, p. 244), independientemente de que nunca salgan del país (Knight, 2012a), es decir, la misma se desarrolla dentro de los propios entornos de aprendizaje nacionales (Beelen y Jones, 2015), lo que en alguna medida

genera una democratización de los beneficios de la internacionalización (Harrison, 2015). Del mismo modo, han aparecido conceptos como la Internacionalización del Currículo, el cual sin excluir expresamente a la movilidad (Leask, 2021), se enfoca en internacionalizar el plan de estudios, lo que significa no solo incorporar dimensiones internacionales, globales e interculturales en los contenidos, sino también el trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los resultados de aprendizaje y en todo lo que soporte al plan de estudios (Leask, 2009, 2015). Ambos tipos de internacionalización (Internacionalización en Casa e Internacionalización del Currículo), plantean – como se aprecia en el Marco Teórico – diferentes metodologías, herramientas, etc., muchas veces coincidentes, porque se trata de conceptos similares (Leask, 2021). Al mismo tiempo, también, se observa a nivel de la bibliografía una relación entre la movilidad y por ejemplo, la Internacionalización del Currículo, donde el estudiante internacional colabora mediante su interacción con estudiantes locales, tanto en el aula como fuera, en la internacionalización de estos (Leask, 2009), aunque, también hay estudios de caso que muestran las dificultades existentes en esa interacción (Colvin, Volet y Fozdar, 2014; Harrison, 2015; Soria y Troisi, 2014; Trahar y Hyland; 2011; Volet y Ang, 1988).

Lo explicado hasta el momento se ajusta al caso de Argentina por: A) La movilidad internacional saliente en la educación superior del país es extremadamente baja al representar escasamente al 0,3% de su matrícula universitaria (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.), por lo que estrategias como la Internacionalización en Casa y la del Currículo parecen ser apropiadas para esa realidad; B) La movilidad de estudiantes internacionales entrante al país es a nivel regional la más alta, representando el 3,5% de su matrícula universitaria, valor similar al de España (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.), por lo que el aprovechamiento del estudiante internacional en el campus y en el aula, podría estar dentro de estrategias de Internacionalización en Casa y del Currículo.

Sin embargo, antes de la pandemia de COVID-19 pasaba lo siguiente: A) La Internacionalización del Currículo tenía un desarrollo moderado en el país, sobre todo por la poca articulación entre actores (Beneitone, 2022a), al igual que la

Internacionalización en Casa (Fernández Lamarra y García, 2016) o incluso la Internacionalización de la Educación Superior en general (Caamaño, 2019); B) El propio inicio de la internacionalización en la Argentina estuvo asociado a los programas de movilidad a mediados de los 90s, surgiendo a partir de estos gran parte de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) actuales como una medida reactiva a estos programas (Theiler y Mérega, 2018), lo que provocó que las ORI hayan seguido hasta la actualidad con la movilidad como principal actividad y siendo también al mismo tiempo una forma en que estas oficinas – sus responsables - se justifican al interno de las universidades y mantienen cierto nivel de poder en sus estructuras jerárquicas (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021).

La necesidad de Argentina, dado sus bajos números de movilidad saliente, de llegar a internacionalizar a más estudiantes, se complementa muy bien con las ventajas que pueden traer la Internacionalización en Casa y del Currículo, como, por ejemplo, el aprovechamiento de los estudiantes extranjeros/internacionales que llegan y las estrategias virtuales como los COIL (Collaborative Online International Learning) y la movilidad virtual, acciones que están bajo el paraguas de esos conceptos y son de interés en esta tesis. A lo anterior se debe considerar la pandemia de COVID-19 y el efecto que tuvo en la educación superior, donde el dictado de clases virtuales en reemplazo de las presenciales, por parte de las universidades fue prácticamente inmediato, al igual que en lo que respecta a la internacionalización de educación superior lo fue el freno que tuvieron las acciones de movilidad por el cierre de fronteras y las cuarentenas.

En ese escenario surge el interés en conocer si el cierre de fronteras que en la Argentina fue muy extenso, casi dos años⁶⁶, pudo, al liberar a las Oficinas de Relaciones Internacionales de su misión principal – la movilidad –, ocasionar que estas comenzaran a llevar a cabo desde lo conceptual y lo práctico estrategias como la Internacionalización del Currículo y la Internacionalización en Casa, o al menos plantearlas, como así también

⁶⁶ Según datos que aparecen en Página 12 (2022) y Gobierno Ciudad de Buenos Aires (2021).

si el contexto propició la aparición de otros actores a lo interno de la universidad que, como dice Leask (2015), son parte esencial de la internacionalización del currículo, por ejemplo, las disciplinas (carreras, docentes, secretarías académicas).

La presente tesis doctoral plantea desde la problemática que implica llevar a cabo la internacionalización de los estudiantes, como ha sido expuesto, y la respuesta a ello que puede darse con la Internacionalización del Currículo/en Casa, conocer: **¿Cuál es el estado de la Internacionalización del Currículo/en Casa en Argentina con foco en la movilidad de estudiantes (entrante y saliente) y las estrategias virtuales, teniendo en cuenta los posibles efectos de la pandemia de COVID-19?**

7.2 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar el estado de la Internacionalización del Currículo/en Casa en universidades argentinas con foco en la movilidad internacional de estudiantes, las estrategias virtuales e influencia de la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos

- **Objetivo específico 1** – Determinar la forma en que la Internacionalización del Currículo/en Casa es conceptualizada en las universidades argentinas.
- **Objetivo específico 2** – Identificar la forma en que la movilidad de estudiantes saliente es puesta en práctica en las universidades argentinas.
- **Objetivo específico 3** – Analizar dentro de los conceptos de Internacionalización del Currículo e Internacionalización en Casa, el aprovechamiento en las universidades argentinas del estudiante de intercambio internacional (movilidad entrante) en el campus y aula.
- **Objetivo específico 4** – Examinar dentro de los conceptos de Internacionalización del Currículo e Internacionalización en Casa, la utilización de estrategias virtuales en el sistema de educación superior argentino.
- **Objetivo específico 5** – Analizar el impacto de la pandemia de COVID-19 en la Internacionalización del Currículo e Internacionalización en Casa en el sistema de educación superior argentino.

7.3 Metodología

7.3.1 Introducción – Tipo de investigación

La tesis se enmarca dentro de lo que se conoce como investigación explicativa, considerando que la misma va más allá de solo describir fenómenos (Cazau, 2006), más bien trata de ver las causas o el porqué de los mismos (Akhtar, 2016), o de comprender las razones de la relación entre dos o más variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1997). Este tipo de investigación suele ser deductiva y por ende usar herramientas cuantitativas, aunque también se puede llevar adelante de manera inductiva, implicando en este caso la obtención de datos cualitativos (Strydom, 2014). Los estudios explicativos son más estructurados que los exploratorios, descriptivos y correlacionales (Hernández Sampieri et al., 1997).

Investigación cualitativa - Se seleccionó en base al objetivo general de la tesis la investigación cualitativa, la cual es para Creswell (2009) “un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano” (p. 37). Este tipo de investigación produce datos que son descriptivos, recopilados de las propias palabras de las personas que se estudian, ya sea de manera hablada, escrita u observada (Quecedo y Castaño, 2002; Taylor, Bogdan y DeVault, 2015), siendo ejemplos, las entrevistas en profundidad, los focus group y la observación de participantes de un estudio (Fossey et al., 2002), pero también otras acciones como los estudios de caso, producciones culturales, historias de vida, textos, entre otros, que “describen momentos y significados rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos” (Denzin y Lincoln, 2011, pp. 3 – 4), a través de un enfoque que es “sistemático y subjetivo” (Burns y Grove, 2009, como se citó en Mohajan, 2018, p. 24). Se trata de un modelo que se lleva adelante en un entorno natural, ayudando al investigador a: “desarrollar un nivel de detalle a partir de una alta implicación en las experiencias reales” (Creswell, 1994, como se citó en Williams, 2007, p. 67). La gran diferencia con la técnica cuantitativa es que esta se expresa en datos numéricos (Babbie,

2009), por lo que es aplicable a investigaciones que pueden expresarse en términos de cantidad a diferencia de la cualitativa que trata la “evaluación subjetiva de actitudes, opiniones y comportamiento” (Kothari, 2004, p. 5). También en la investigación cualitativa el trabajo es inductivo más que deductivo (Fielding, 1986, como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015), además de que se realiza con pequeñas muestras (Santesmases Mestre, 2009). Por otro lado, las técnicas cualitativas requieren de ciertas características del investigador, Taylor et al. (2015) presentan 8 puntos que se han intentado llevar adelante, por ejemplo, uno de ellos es el empatizar e identificarse con las personas a investigar. También, el esfuerzo de este tipo de investigación es el tener “sensibilidad teórica” para así poder comprender los datos y solo quedarse con lo que es pertinente para la investigación (Strauss y Corbin, 1990, p. 42, como se citó en Hoepfl, 1997, p. 50).

7.3.2 Herramienta de recolección de datos

Entrevista en profundidad⁶⁷ – La herramienta utilizada fue la entrevista en profundidad individual, la cual busca analizar las perspectivas que un grupo pequeño de personas tienen “sobre una idea, programa o situación en particular” (Boyce y Neale, 2006, p. 3) o como expresan Fossey et al. (2002, p. 727) acceder a las “experiencias, sentimientos y mundos sociales” de los entrevistados, teniendo las entrevistas cualitativas la característica de ser “flexibles y dinámicas” lo que las aproxima al método de la observación (Bogdan y Taylor, 1987, p. 101). Las entrevistas en la investigación cualitativa pueden ser no estructuradas o semiestructuradas (Fossey et al., 2002), aunque también está la entrevista estandarizada/estructurada abierta (Gall, Gall y Borg, 2003, como se citó en Turner, 2010) o simplemente estructurada (Oun y Bach, 2014).

⁶⁷ La técnica de entrevista en profundidad requirió el cumplir con determinadas pautas de ejecución, para eso se siguió el modelo de 7 etapas de Kvale (1996) obtenido en Guion, Diehl, y McDonald (2011, pp. 2 - 3): Tematización; Diseño; Entrevista; Transcripción; Análisis; Verificación; Información. Así mismo, se siguieron 10 consejos, para la propia entrevista, desarrollados por Jacob y Furgerson (2012, pp. 7 - 9), por ejemplo, el comenzar con un guion. Por último, se tuvieron en cuenta los errores más comunes en una entrevista desarrollados por Hopf (2004), ella desarrolla 3, siendo uno de ellos el tener un estilo dominante en la comunicación, por ejemplo, las preguntas sugestivas.

Para esta tesis fue utilizada la entrevista semiestructurada dado que no se adecuaba para este tipo de investigación la no estructurada por ser “inestable o poco confiable” debido a las inconsistencias en las preguntas entre un entrevistado y otro, dificultando así la codificación de los datos (Creswell, 2007, como se citó en Turner, 2010, p. 755), mientras que la entrevista abierta estandarizada, es en palabras de Turner (2010, p. 756) “extremadamente estructurada”, lo que termina, de acuerdo con Oun y Bach (2014) limitando la recogida de información de las respuestas del entrevistado por el propio diseño de las preguntas. Alineado con lo anterior, Mason (2002, p. 62) afirma que la entrevista cualitativa debe ser siempre semiestructurada o poco estructurada, el término no estructurada es “inapropiado” porque no se puede realizar una entrevista de investigación sin algún tipo de estructura, mientras que las preguntas abiertas en una entrevista estructurada (estandarizada) terminan siendo más cercanas a una encuesta y por lo tanto no estarían dentro de una metodología cualitativa. Además, la entrevista semiestructurada – alineada con lo que persigue la tesis – permite el desarrollo de temas clave en vez de preguntas específicas (MacDonald y Headlam, 2008), más allá de que se parta de preguntas abiertas, visto que luego se van sumando otras que son resultado del diálogo con el entrevistado (DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006), siendo importante que todo se desarrolle como “una conversación entre iguales” y no en un “intercambio formal” de preguntas del entrevistador y respuestas del entrevistado (Taylor et al., 2015, p. 102). Vale aclarar, que se trata de una técnica de “doble tipo”, recoge “información verbal oral” como palabras, sentidos y significados del entrevistado, así como también “información de tipo gestual y corporal”, por ejemplo, entonación y silencios, tanto del entrevistado como del investigador, siendo estos elementos que influyen en la interacción entre ambos y sirven para complementar las palabras del entrevistado y así lograr más información (Gaínza Veloso, 2006, p. 220)⁶⁸.

⁶⁸ Videollamada - Un elemento a considerar es que, debido a la pandemia, pero, principalmente a la dispersión geográfica de los entrevistados, todas las entrevistas se realizaron por videollamada, técnica que según algunos investigadores que realizaron comparaciones entre estas y las cara a cara, permite el mismo nivel de calidad (Cabaroğlu, Basaran y Roberts, 2010; Deakin y Wakefield, 2013; como se citó en Gray et al., 2020).

Cuestionario cualitativo – Para el caso de los exestudiantes extranjeros de intercambio en la Argentina (recientes) de origen francés y norteamericano que forman parte de la investigación – se explica más adelante –, se decidió enviar un cuestionario cualitativo (vía email y LinkedIn en formato Word) por 2 razones: 1) Preferencia de los exestudiantes internacionales de intercambio franceses y norteamericanos de contribuir de esta forma por la dificultad de algunos que hicieron el intercambio para mantener un diálogo fluido en idioma castellano; 2) Comodidad del investigador para recolectar mayor información, sobre todo en el caso de estudio de los exestudiantes de intercambio franceses (se llegó a 118 individuos). En ese sentido, se debe considerar que el cuestionario cualitativo es “infrautilizado” y poco debatido, lo que puede explicar “el predominio de las entrevistas en la investigación cualitativa y la suposición (errónea) de que los datos de las encuestas cualitativas carecen de profundidad” (Braun et al., 2020, p. 1), aunque, para que sea eficiente debe ser formulado con preguntas abiertas (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Como indican Braun et al. (2020) los datos de las encuestas cualitativas son muy ricos y profundos cuando los mismos son considerados en su totalidad, independientemente de la brevedad que puedan tener las respuestas de cada encuestado.

7.4 Muestra de la Investigación

7.4.1 Introducción (selección de la muestra, tamaño)

Selección de la muestra - Se utilizó el concepto de muestreo intencional, en el cual “el investigador selecciona individuos y lugares para el estudio porque pueden contribuir a la comprensión del problema de investigación y del fenómeno central del estudio” (Creswell, 2012, p. 156), por lo que el foco está puesto en individuos con “características particulares” a diferencia de los estudios aleatorios donde hay una “muestra representativa diversa”, por ejemplo, cultura, edad, etc. (Etikan et al., 2016, pp. 2-3), es decir, se buscan personas que tengan “especial conocimiento o experiencia” en el tema a estudiar (Cresswell y Plano Clark, 2011, como se citó en Palinkas et al., 2015, p. 2), lo

que demanda “elecciones estratégicas sobre con quién, dónde y cómo uno hace su investigación” (Palys, 2008, p. 697). Si bien, la mayoría de los participantes del estudio fueron contactados directamente a través de diversas formas, se utilizó el método de Bola de Nieve, para llegar a una parte de ellos. Dicho método, según Biernacki y Waldorf (1981) “produce una muestra de estudio a través de referencias hechas entre personas que comparten o conocen a otras que poseen algunas características que son de interés para la investigación” (p. 141)⁶⁹.

Tamaño de la muestra - En la investigación cualitativa las convenciones para determinar el muestreo son menos claras que en la investigación cuantitativa (Mason, 2002). Un criterio es el de dejar de recolectar datos cuando se llega a la saturación (Morse, 1995, como se citó en Martínez-Salgado, 2012), lo que ocurre cuando “se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez-Salgado, 2012, p. 617), es decir, “los datos adicionales no conducen a nuevos temas emergentes” (Given, 2016, como se citó en Saunders et al., 2018, p. 1895). Por otro lado, Glaser y Strauss (1967, p. 70) explican que si bien el sociólogo debe “muestrear” una categoría hasta que tenga certeza de la saturación, existen matices en ese proceso, puesto que “no todas las categorías son igualmente relevantes” lo que lleva a que la profundidad de investigación pueda ser distinta, es decir, en aquellas “categorías teóricas centrales”, que tienen “un mayor poder explicativo”, el sociólogo debe buscar una saturación lo más completa posible, mientras que en otras no es necesario. Sumando a lo expresado, Morse (2015) afirma que para la saturación se debe tener en cuenta el alcance (exhaustividad de los datos); la profundidad del tema (todos los aspectos del fenómeno a estudiar deben ser explorados); y la replicación (aparece cuando “los datos de varios participantes tienen características esenciales en común” (p. 587)).

⁶⁹ Para la selección de la muestra, el investigador se basó en el criterio de Gorden (1975) que es presentado por Valles (2002): Las personas: ¿tienen la información?; ¿son accesibles?; ¿quieren colaborar?; ¿pueden transmitir con claridad la información?

7.4.2 Expertos del mundo y de Argentina en IES

Como se describe en el Objetivo General y en los Específicos, el entrevistar a expertos en Internacionalización de la Educación Superior (IES) se hizo necesario para poder comprender de manera más certera los conceptos relacionados a la temática de la investigación (Internacionalización en Casa/del Currículo; Movilidad de Estudiantes; Impacto de la Pandemia de COVID-19). El criterio de selección, estuvo en seleccionar a aquellos que han contribuido al área de estudio de esta tesis – IES –, tanto desde lo académico como a nivel de consultoría. De todas formas, está claro, que decir a quién se considera experto es algo que “depende del criterio del investigador”, lo que puede provocar que cualquiera pueda entrar en esa categoría, más allá de que se entiende que es alguien que tiene un conocimiento que no está al alcance de cualquiera en el campo de acción que se está estudiando (Meuser y Nagel, 2009, p. 18).

Tabla 36: Entrevistas a expertos en IES y duración total de la entrevista

SECTOR ACADÉMICO				
NOMBRE	PAÍS NACIONALIDAD	FOCO	CANTIDAD ENTREVISTAS	DURACIÓN (H/M/S)
JOCELYNE GACEL-ÁVILA	México / Francia	LATAM	2	2H 08M 10S
NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA	Argentina	Argentina	1	1H 13M 56S
JULIO THEILER	Argentina	Argentina	5	5H 36M 59S
PABLO BENEITONE	Argentina	Argentina	4	5H 59M 22S
MARCELO TOBIN	Argentina	Argentina	1	1H 48M 17S
HANS DE WIT	Países Bajos	Mundial	3	2H 52M 38S
JANE KNIGHT	Canadá	Mundial	Escrito	Escrito
BETTY LEASK	Australia	Mundial	2	2H 22M 26S
SYLVIE DIDOU AUPETIT	México / Francia	LATAM	1	1H 54M 48S
JOS BEELEN	Países Bajos	Mundial	1	52M 16S
FIONA J. H. HUNTER	Reino Unido	Mundial	Escrito	Escrito
MAXIMILIANO SAINZ	Argentina	LATAM y Arg.	1	1H – 56M 42S
ELSPETH JONES	Reino Unido	Mundial	1	1H 10M 43S
DANIELA PERROTTA	Argentina	LATAM y Arg.	1	1H 35M 45S
JOSÉ ANTONIO QUINTEIRO GORIS	Venezuela	LATAM	1	1H 38M 01S
			SUBTOTAL	31H 10M 03S
PROGRAMA PIESCI (GOBIERNO NACIONAL) Y PROGRAMA STUDY BUENOS AIRES (CABA)				
NOMBRE	NACIONALIDAD	FOCO	CANTIDAD ENTREVISTAS	DURACIÓN (H/M/S)
MARINA LARREA	Argentina	PIESCI	1	2H 00M 27S
MAURO ALEJO GUEVARA	Argentina	“St. Bs. As.”	1	1H 36M 07S
			SUBTOTAL	3H 36M 34S
			TOTAL	34H 46M 37S

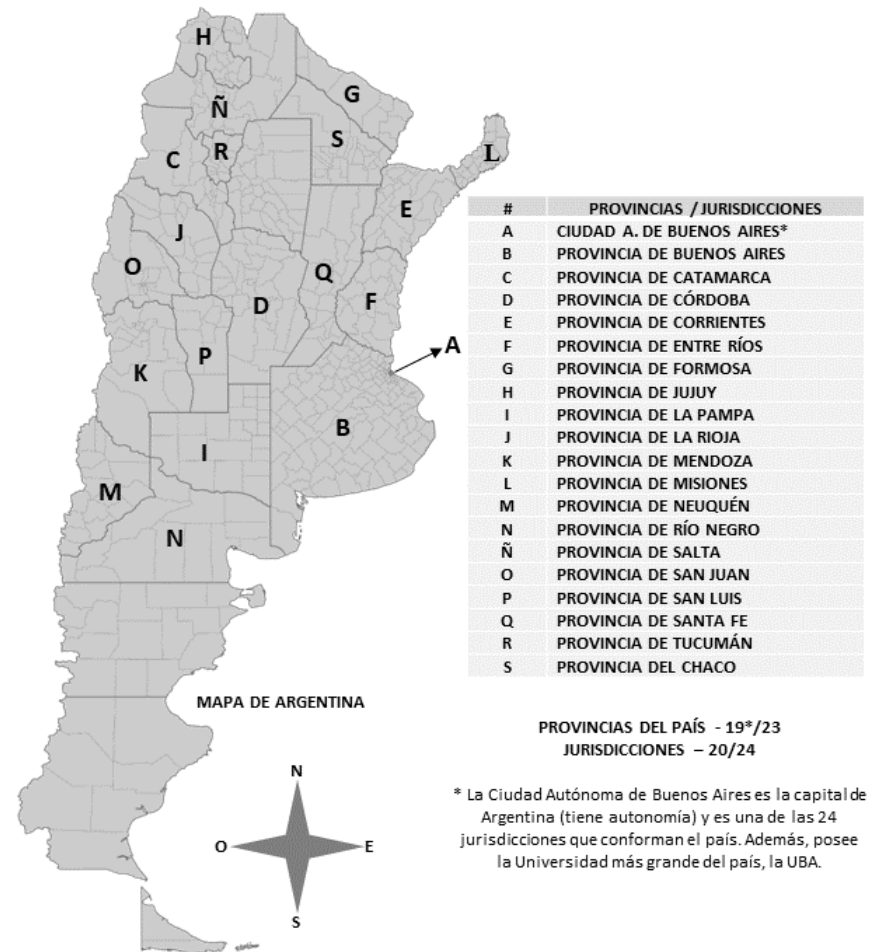
Fuente: Elaboración propia.

En La Tabla 36 se presenta la muestra final (17) y la duración total de los audios recolectados (**34H 46M 37S**), habiendo detalles de cada entrevistado en el **Anexo 1**.

7.4.3 Coordinadores de ORI en Universidades de Argentina

Las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) han cumplido un rol importante en la Internacionalización de la Educación Superior (IES) en la Argentina. El desafío de esta tesis, estuvo en lograr tener una visión lo más completa posible sabiendo que existen elementos de diferenciación muy grandes entre universidades: ubicación geográfica, en un país muy grande (zona rural, zona con dificultades económicas, grandes urbes); tipos de gestión universitaria (pública y privada); antigüedad; cantidad de alumnos; tipos de alumnos; prestigio; conocida trayectoria en IES; etc. Los responsables de ORI son informantes claves, estos son aquellos que cuentan con una experiencia especial - “fuentes de información de gran riqueza” - (Marshall, 1996a, p. 524), que les permite no responder sobre sí mismos sino sobre el área en la que son expertos (Poggie, 1972), gracias a sus habilidades personales o la posición que ocupan en la sociedad (Marshall, 1996b). En total fueron 47 las universidades seleccionadas. En la Figura 9, se observa que 19 de las 23 Provincias del país y 20 de las 24 Jurisdicciones están representadas en la muestra. Además, como se describe en la Tabla 37, las Provincias/Jurisdicciones donde están las 47 universidades representan al 95% de la población total del país, destacando la Provincia de Buenos Aires con el 38,66%, lugar donde por su peso en el país están la mayoría de las universidades de la muestra. Con respecto a los estudiantes, la Tabla 38 muestra que en la gestión pública el 82,47% en el nivel de grado y el 92,32% en postgrado están en las universidades de la muestra, mientras que la gestión privada los números son: 37,22% y 46,94% respectivamente.

Figura 9: Dispersión geográfica de la muestra de universidades argentinas



Fuente: Elaboración propia con datos de: Provincias de Argentina (s.f.).

Tabla 37: Población (año 2020) en las Provincias/Jurisdicciones donde están las universidades

PROVINCIA/JURISDICCIÓN	HABITANTES	%/TOTAL PAÍS
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	3.075.646	6,78%
Provincia de Buenos Aires	17.541.141	38,66%
Provincia de Catamarca	415.438	0,92%
Provincia de Córdoba	3.760.450	8,29%
Provincia de Corrientes	1.120.801	2,47%
Provincia de Entre Ríos	1.385.961	3,05%
Provincia de Formosa	605.193	1,33%
Provincia de Jujuy	770.881	1,70%
Provincia de la Pampa	358.428	0,79%
Provincia de la Rioja	393.531	0,87%
Provincia de Mendoza	1.990.338	4,39%
Provincia de Misiones	1.261.294	2,78%
Provincia de Neuquén	664.057	1,46%
Provincia de Río Negro	747.610	1,65%
Provincia de Salta	1.424.397	3,14%
Provincia de San Juan	781.217	1,72%
Provincia de San Luis	508.328	1,12%
Provincia de Santa Fe	3.536.418	7,79%
Provincia de Tucumán	1.694.656	3,73%
Provincia del Chaco	1.204.541	2,65%
Habitantes en Argentina - 45.376.763 (Total)	43.240.326	95,29%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de (Proyecciones de la población de Argentina al año 2020, s.f.)

Nota: Se realizó la suma de la cantidad de estudiantes de grado y postgrado de cada una de las 47 universidades de la muestra, a través de datos del año 2019 que aparecen en Anuarios Estadísticos (2019), informe que presenta varios archivos EXCEL. En el caso de los estudiantes de postgrado totales en la Argentina en la Gestión Privada, a la cifra de 35.461 se suman los 6.994 estudiantes de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), datos ambos presentes en la fuente mencionada.

Tabla 38: Cantidad de estudiantes en universidades de la muestra sobre el total del país (año 2019)

GESTIÓN PÚBLICA - GRADO	Total	%
Matrícula total (incluye universidades, institutos universitarios y universidades provinciales)	1.751.607	100%
Matrícula total de estudiantes en la muestra de universidades (47)	1.444.469	82,47%
GESTIÓN PÚBLICA - POSTGRADO	Total	%
Matrícula total (incluye universidades, institutos universitarios y universidades provinciales)	113.840	100%
Matrícula total de estudiantes en la muestra de universidades (47)	105.093	92,32%
GESTIÓN PRIVADA - GRADO	Total	%
Matrícula total (incluye universidades e institutos universitarios)	435.685	100%
Matrícula total de estudiantes en la muestra de universidades (47)	162.142	37,22%
GESTIÓN PRIVADA - POSTGRADO	Total	%
Matrícula total (incluye universidades, institutos universitarios e internacionales (incluye FLACSO, que son 6.994 estudiantes. Sin esa institución son 35.461))	42.455	100%
Matrícula total de estudiantes en la muestra de universidades (47)	19.927	46,94%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de extraídos de Anuarios Estadísticos (2019)

Nota: Por ejemplo, de los 113.840 estudiantes de postgrado en la gestión pública, 21.746 son de doctorado, 40.840 de maestría y 51.254 de especialización (Anuarios Estadísticos, 2019).

La Tabla 39 muestra la cantidad de entrevistas realizadas en cada universidad, como así también el total de tiempo de audio recolectado **(126H 38M 48S)**:

Tabla 39: Cantidad de responsables de ORI entrevistados (duración de audios) por universidad

Universidad	Provincia	Tipo	Alumnos Grado	Alumnos Postgrado	Personas Entrevistadas	Cantidad Entrevistas	Duración Audios
U. N. del Noroeste de la PBA	Provincia de Buenos Aires	Pública	7.908	-	1	2	2H 15M 16S
U. de Buenos Aires	Ciudad de Buenos Aires	Pública	318.935	21.289	1	2	2H 38M 49S
U. Torcuato Di Tella	Ciudad de Buenos Aires	Privada	2.745	5.009	1	2	2H 17M 57S
U. de San Andrés	P. de Buenos Aires y C. de Buenos Aires	Privada	1.545	1.519	1	2	3H 26M 16S
U. N. de Quilmes*	Provincia de Buenos Aires	Pública	26.998	2.892	1	2	3H 07M 29S
U. N. de Tres de Febrero*	P. de Buenos Aires y C. de Buenos Aires	Pública	16.848	2.992	1	1	2H 07M 41S
U. N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	Pública	151.846	9.299	1	2	3H 25M 56S
U. N. de la Plata	Provincia de Buenos Aires	Pública	109.874	13.620	2	3	7H 25M 43S
U. N. de Cuyo	Provincia de Mendoza	Pública	35.621	5.020	1	2	3H 16M 17S
U. N. de Rosario	Provincia de Santa Fe	Pública	86.279	14.390	2	2	2H 37M 40S
U. Católica Argentina	C. de Buenos Aires y Provincias: Buenos Aires; Entre Ríos; Mendoza; Santa Fe	Privada	17.432	2.263	1	2	3H 41M 07S
U. N. de San Martín*	Provincia de Buenos Aires	Pública	17.578	2.529	1	2	3H 26M 10S
U. N. del Litoral	Provincia de Santa Fe	Pública	48.036	4.082	2	3	6H 03M 33S
U. Abierta Interamericana	C. de Buenos Aires y Provincia de Santa Fe	Privada	18.982	533	1	2	3H 04M 36S
U. N. del Sur	Provincia de Buenos Aires	Pública	21.836	1.767	1	2	3H 12M 13S
U. Austral	P. de Buenos Aires / C. de Buenos Aires / P. de Santa Fe	Privada	3.984	3.119	1	1	2H 00M 47S
U. N. de San Luis	Provincia de San Luis	Pública	17.104	2.594	1	1	2H 21M 18S
U. N. de Mar Del Plata	Provincia de Buenos Aires	Pública	33.899	1.885	1	1	1H 47M 22S
U. N. de Entre Ríos	Provincia de Entre Ríos	Pública	19.370	1.361	1	1	2H 09M 00S
I. Tecnológico de Buenos Aires ⁷⁰	Ciudad de Buenos Aires	Privada	2.930	-	2	2	2H 03M 52S
U. N. del Centro de la PBA	Provincia de Buenos Aires	Pública	15.747	1.105	1	1	1H 55M 39S
U. N. del Nordeste	Provincia de Corrientes / del Chaco	Pública	52.163	3.375	1	1	1H 59M 27S
U. Tecnológica Nacional	30 sedes a lo largo de casi todo el país	Pública	91.510	3.479	1	1	2H 00M 41S
U. N. de Río Negro	Provincia de Río Negro	Pública	9.970	299	1	2	2H 55M 53S
U. N. de Jujuy	Provincia de Jujuy	Pública	24.754	-	1	1	2H 19M 21S
U. N. de San Juan	Provincia de San Juan	Pública	22.864	1.161	1	1	2H 48M 25S
U. N. de Tucumán	Provincia de Tucumán	Pública	69.273	2.633	1	1	1H 47M 51S
U. N. de Misiones	Provincia de Misiones	Pública	26.435	1.012	1	1	2H 16M 08S
U. de Belgrano	Ciudad de Buenos Aires	Privada	13.806	569	1	1	1H 51M 04S

⁷⁰ Anuarios Estadísticos (2019) hace referencia a que el I. Tecnológico de Bs. As. no dio en 2019 datos de postgrado, pero sí los posee si se ven años anteriores.

U. del Salvador	Ciudad de Buenos Aires	Privada	18.566	2.624	1	1	2H 57M 41S
U. de Concepción del Uruguay	Provincia de Entre Ríos	Privada	2.143	14	1	1	2H 09M 38S
U. Católica de Córdoba	Provincia de Córdoba	Privada	8.377	2.030	1	1	3H 11M 19S
U. N. de Lanús*	Provincia de Buenos Aires	Pública	14.710	2.175	1	1	2H 50M 58S
U. Católica de Salta	Provincia de Salta	Privada	23.938	640	1	1	3H 05M 55S
U. N. de las Artes	Ciudad de Buenos Aires	Pública	19.331	198	1	1	2H 47M 48S
U. N. de Hurlingham*	Provincia de Buenos Aires	Pública	12.406	178	3	1	2H 24M 48S
U. N. Arturo Jauretche*	Provincia de Buenos Aires	Pública	24.900	5	1	1	2H 18M 21S
U. N. de Formosa	Provincia de Formosa	Pública	11.979	338	1	2	2H 20M 47S
U. de Palermo	Ciudad de Buenos Aires	Privada	10.907	850	1	1	1H 17M 05S
U. N. de Moreno*	Provincia de Buenos Aires	Pública	9.722	22	1	1	2H 05M 47S
U. N. de la Pampa	Provincia de la Pampa	Pública	12.004	494	1	1	2H 34M 38S
U. Argentina de la Empresa	Ciudad de Buenos Aires	Privada	36.787	757	1	1	2H 02M 45S
U. N. de Río Cuarto	Provincia de Córdoba	Pública	16.311	1.487	1	1	1H 38M 30S
U. N. de la Rioja	Provincia de la Rioja	Pública	26.692	153	1	1	2H 25M 17S
U. N. de Catamarca	Provincia de Catamarca	Pública	15.237	794	1	1	1H 43M 09S
U. N. del Comahue	Provincia del Neuquén / Río Negro	Pública	32.048	2.136	2	3	3H 40M 30S
U. N. de Luján	Provincia de Buenos Aires	Pública	24.281	329	1	1	2H 40M 21S
47 universidades	20/24 Jurisdicciones	34-13	1.606.611	125.020	54	68	126H 38M 48S

Fuente: Elaboración propia. Datos de cantidad de alumnos en el año 2019 extraídos de Anuarios Estadísticos (2019).

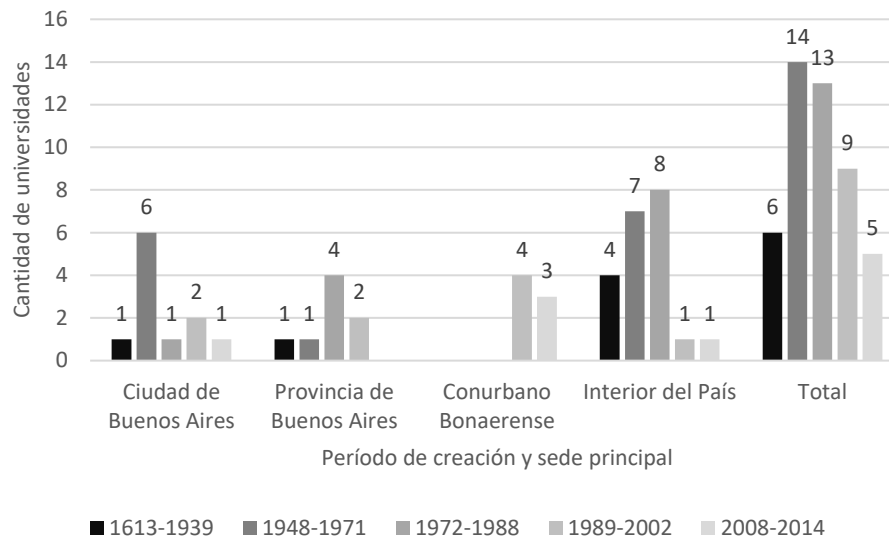
Nota: Las universidades con asterisco, además de pertenecer a la Provincia de Buenos Aires, están en una zona muy particular (ver Introducción al sistema de educación superior argentino en el Marco Teórico) conocida como el Conurbano Bonaerense.

En nota al pie⁷¹, se coloca el año de fundación de cada una de estas universidades, según datos presentes en sus páginas Web.

⁷¹ Año de fundación de las universidades de la muestra (47): Nacionales –Córdoba (1613); UBA (1821); Litoral (1889); La Plata (1897); Tucumán (1914); Cuyo (1939); UTN (1948); Sur (1956); Nordeste (1956); Rosario (1968); Río Cuarto (1971); Comahue (1971); Catamarca (1972); San Luis (1973); Entre Ríos (1973); Jujuy (1973); San Juan (1973); Misiones (1973); Pampa (1973); Luján (1973); Centro de la PBA (1974); Mar Del Plata (1975); Formosa (1988); Quilmes (1989); San Martín (1992); Rioja (1993); Tres de Febrero (1995); Lanús (1995); Noroeste de la PBA (2002); Río Negro (2008); Arturo Jauretche (2009); Moreno (2009); de las Artes (2014); Hurlingham (2014). Privadas – Salvador (1956); U. Católica de Córdoba (1956); U. Argentina de la Empresa (1957); UCA (1958); ITBA (1959); U. Católica de Salta (1963); Belgrano (1964); Concepción del Uruguay (1971); Palermo (1986); San Andrés (1988); Torcuato Di Tella (1991); Austral (1991); Abierta Interamericana (1995).

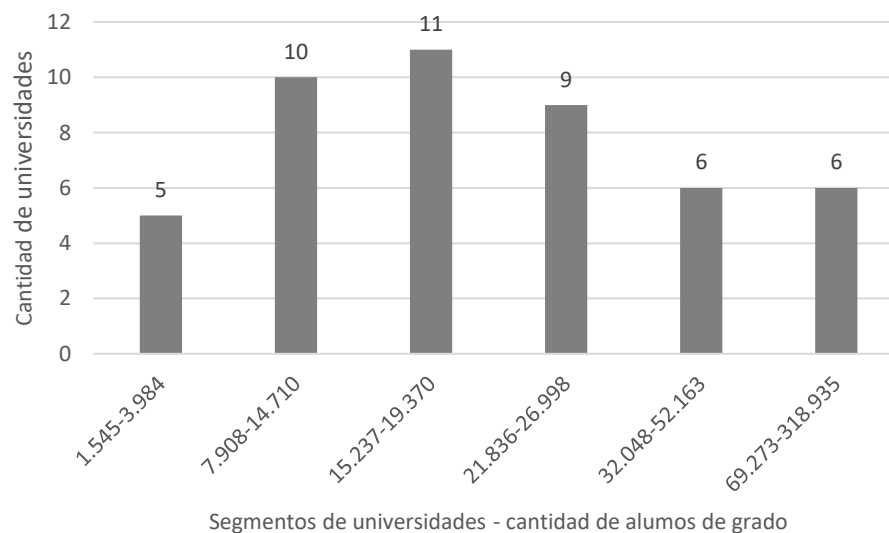
En el **Anexo 2** se presenta a los entrevistados. La Figura 10 describe la antigüedad de las universidades de la muestra, mientras que la Figura 11 lo hace por tamaño en alumnos.

Figura 10: Cantidad de universidades de la muestra por ubicación y período de creación



Fuente: Elaboración propia

Figura 11: División de las universidades de la muestra por tamaño (alumnos)



Fuente: Elaboración propia

IMPORTANTE: Los responsables de ORI estarán codificados, asignados a una universidad a la que se hará referencia solo por su zona geográfica (o las más antiguas) y tipo de gestión.

7.4.4 Exestudiantes (recientes) franceses/norteamericanos en Argentina

La motivación por realizar un estudio de caso sobre los exestudiantes (recientes⁷²) de intercambio franceses radica en la cantidad de programas de intercambio y colaboración histórica que tiene Francia con Argentina, como, por ejemplo, los programas ARFITEC (Argentina Francia Ingenieros Tecnología) y ARFRAGRI (Argentina Francia y Agricultura). Se debe tener en cuenta, que hay más de 700 acuerdos bilaterales y 70 dobles diplomas entre ambos países (Becas en el Extranjero - Francia, s.f). Asimismo, se trata de los europeos que más realizan intercambio en la Argentina, a lo que se agrega que no son hispanoparlantes. Esto último es relevante si se analizan algunos de los trabajos presentados en el Marco Teórico de expertos como Betty Leask, para quien el idioma se convierte en una dificultad de interacción entre estudiantes internacionales y locales. Con respecto al universo de la muestra no se encontraron datos precisos. De todas formas, al tratarse de un estudio cualitativo, se buscó sobre todo tener una amplitud de perfiles (carrera de origen y universidad de origen) y universidades de acogida en Argentina, para lo que fue la conformación de la muestra.

La forma de contactar a los estudiantes fue principalmente a través de LinkedIn, utilizando un servicio de búsqueda de “alumni” de universidades – en este caso de Argentina – por país donde residen. De esa forma, se buscaron exalumnos en Argentina, viviendo en Francia, para luego aplicar filtros y saber si habían sido estudiantes de intercambio en Argentina recientes. Una vez contactados, se les solicitaba colaborar en la investigación. Además, era importante – se vuelve a destacar – considerar el tema del idioma, algo que aparece mucho en la bibliografía. Tampoco se tomó el estudiante de carrera completa, sobre todo porque todo el diálogo con los responsables de las ORI se hizo con foco en los programas de movilidad en el formato de intercambio. La Tabla 40 presenta datos generales sobre los 118 estudiantes franceses que conformaron la muestra. Algunos datos a resaltar son que: casi el 92% tenían entre 20 y 23 años al

⁷² La mayoría de los estudiantes de la muestra hicieron el intercambio desde 2016/2017 en adelante, a excepción de unos pocos que lo hicieron en 2013/2014. Incluso algunos lo estaban haciendo al momento de consultarlos.

momento del intercambio en Argentina; el reparto entre estudiantes en áreas de ciencias sociales y de áreas en ciencias duras, está sumamente balanceado; el 43% estuvieron en la Ciudad de Buenos Aires, mientras que el resto se divide de manera bastante equitativa en 4 Provincias; un 89% hizo intercambio presencial, aunque aproximadamente un 11% lo hizo virtualmente a causa de la Pandemia; la muestra se distribuye en 14 instituciones de acogida, destacando la UBA con 41 estudiantes.

Tabla 40: Datos generales de los exestudiantes franceses de intercambio en Argentina

Abreviaturas: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas/Administración de Empresas/Economía (CSHJ); Ciencias básicas/aplicadas/tecnología e ingenierías (CBAT); Presencial - Luego obligado a virtual por la Pandemia (Presencial - LOV); Universidad Tecnológica Nacional (UTN); Facultad Regional (F.R.).

Sexo	#	%	Total	118	100,00%
Hombres	40	33,90%	Tipo de intercambio	#	%
Mujeres	78	66,10%	Presencial	105	88,98%
Total	118	100,00%	Virtual 100%	3	2,54%
Edad	#	%	Presencial - LOV	10	8,47%
18-19	6	5,08%	Total	118	100,00%
20-23	108	91,53%	Universidades de Destino	#	%
24-25	3	2,54%	Universidad Católica Argentina	8	6,78%
26-28	1	0,85%	Universidad de Buenos Aires	40	33,90%
Total	118	100,00%	U. de Bs.As. y U. del Salvador	1	0,85%
Área de estudio	#	%	Universidad N. de Córdoba	9	7,63%
CSHJ	57	48,31%	Universidad N. de Cuyo	17	14,41%
CBAT	60	50,85%	Universidad N. de la Plata	13	11,02%
Psicología	1	0,85%	Universidad N. de Quilmes	2	1,69%
Total	118	100,00%	Universidad N. de Rosario	5	4,24%
Lugar de destino	#	%	Universidad N. de San Martín	6	5,08%
C. Autónoma de Buenos Aires	51	43,22%	Universidad N. del Litoral	4	3,39%
Provincia de Buenos Aires	21	17,80%	UTN - F. R. Buenos Aires	2	1,69%
Provincia de Córdoba	18	15,25%	UTN - F. R. C. del Uruguay	1	0,85%
Provincia de Entre Ríos	1	0,85%	UTN - F. R. Córdoba	9	7,63%
Provincia de Mendoza	17	14,41%	UTN - F. R. Santa Fe	1	0,85%
Provincia de Santa Fe	10	8,47%	Total	118	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 41 se indican las universidades de origen de los estudiantes de intercambio franceses. Para una mejor lectura, se hace una división entre Grandes Écoles y las Universidades. En las primeras, se distingue por tipos de carreras, este tipo de instituciones están muy especializadas. Como se puede ver, el 69% de los estudiantes consultados a través de un cuestionario cualitativo (con repreguntas en prácticamente todos los casos) provienen de Grandes Écoles, mientras que el 31% de universidades. En la muestra se destacan los estudiantes de Sciences Po e INSA. Al final de la Tabla 41, aparecen agrupadas una serie de Grandes Écoles que representan aproximadamente el

15% de la muestra, las cuales por su variedad se colocan aparte (todas ellas en el área de ingeniería y tecnología).

Tabla 41: Universidades de origen de los estudiantes franceses de intercambio

GRANDES ÉCOLES	Humanidades, Ciencias Sociales, Administración de Empresas	#	%
	Sciences Po (Rennes ; Lyon ; Toulouse ; Grenoble ; Aix ; Saint-Germain-Laye ; Paris)	23	19,49%
	Ingenierías y Tecnología	#	%
	INSA-Institut national des sciences appliquées (Rennes ; Strasbourg ; Lyon ; Toulouse ; Centre Val de Loire)	19	16,10%
	Écoles Centrales (École Centrale de Marseille ; École Centrale de Lyon ; École Centrale de Lille ; CentraleSupélec)	8	6,78%
	Otras Grandes écoles en ingeniería, biología, química, física, tecnología, informática y comunicaciones*	17	14,41%
	Negocios, comercio, management, etc.	#	%
	KEDGE Business School; Neoma Business School à Reims; Audencia Business School, Nantes; Emylon Business School; École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA); Grenoble École de Management.	8	6,78%
	Agronomía	#	%
	L'Institut Agro Rennes-Angers ; Bordeaux Sciences Agro ; École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes (ONIRIS) ; AgroParisTech ; ISARA Lyon.	6	5,08%
Total (parcial)		81	68,64%
UNIVERSITÉS	No se hace distinción por tipo de carrera	#	%
	Total (parcial)	37	31,36%
	Université de Technologie de Compiègne (UTC); Université de Rennes I; Université de Pau et des pays de l'Adour; University of Orléans; Université Paris Nanterre; Université Catholique de l'Ouest; Université Catholique de Lyon; Université de Technologie de Belfort-Montbéliard; Université Paris Lumière, Nouveau Collège d'Études Politiques; Université de Lille 2; Université Paris Dauphine – PSL; Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis); University of Reims Champagne Ardenne; Université de Lille; Université Jean Moulin Lyon III; Université Lyon 1; Université de Lorraine; Université de Rennes II; Université Savoie Mont Blanc - Polytech Annecy Chambéry; Université Toulouse - Jean Jaurès; Université de Poitiers; Université de Tours; ISA BTP : Institut Supérieur Aquitain du Bâtiment et des Travaux Publics; ICES en La Roche Sur Yon.		
	Total	118	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Nota: (*) – Otras Grandes Écoles que representan el 14,41% de la muestra: ENSEEIHT; École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes; ESAIP, École Supérieure Angevine en Informatique et Productique; École National d'ingénieurs de Metz (ENIM); École d'Ingénieurs de PURPAN; ENSTA Bretagne; École Nationale Supérieure d'Ingénieur de Limoges (ENSIL-ENSCI); École d'ingénieurs généralistes - La Rochelle (EIGSI); École nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM); École des Mines de Saint-Étienne; ISAE-SUPAERO, Toulouse; École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux (Architecture); École Nationale Supérieure de Chimie, de Biologie et de Physique (ENSCBP).

En el **Anexo 3** se visibiliza a cada uno de los estudiantes franceses que participaron en el estudio, como así también el período reciente en el cual estuvieron en la Argentina.

Norteamericanos - En las primeras entrevistas a responsables de las ORI, ya aparecía el fenómeno de los estudiantes norteamericanos en universidades argentinas. Sin embargo, la mayoría de ellos viene bajo programas específicos, hechos a medida, donde

el propósito es mejorar el español y/o aprender de Latinoamérica. Se trata de un grupo, junto al de los franceses, poco estudiado al menos en la bibliografía a la que se pudo acceder. Además, también tienen la particularidad de no ser hispanoparlantes, por lo que la riqueza de información que se puede obtener (basándonos en estudios similares en otros continentes) al tener distinto idioma que los docentes y alumnos también es relevante, a diferencia de lo que puede acontecer con los estudiantes latinoamericanos que son los que más llegan al país (mayormente carrera completa).

Se destaca que 10 de los 15 estudiantes son mujeres, además del total de universidades de origen, dos provienen la Ivy League. Por otro lado, la mayoría tuvieron como destino universidades públicas en CABA, Provincia de Buenos Aires y Provincia de Mendoza. En el **Anexo 4** están los 15 estudiantes de la muestra.

Resumiendo: La metodología elegida es una combinación exhaustiva de datos cualitativos que proceden de 3 fuentes diferentes, contando en cada caso con una cantidad elevada de aportes lo que otorga a la tesis un valor adicional. Se trata de un trabajo de campo intenso, donde se contraponen opiniones de expertos (17) de la talla de Hans de Wit con responsables de oficinas de relaciones internacionales en 47 universidades que se distribuyen a lo largo de toda la Argentina y con una gran cantidad de estudiantes franceses (118) y norteamericanos (15).

CAPÍTULO 8 – OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Movilidad (entrante) e Internacionalización del Currículo/en Casa

8.1.1 Introducción – Poca diversidad (estudiantes entrantes)

Uno de los aspectos centrales de la presente investigación es ver la posibilidad de utilizar como una de las herramientas que existen dentro de la Internacionalización del Currículo y/o Internacionalización en Casa, a los estudiantes internacionales que llegan al campus. Sin embargo – primero desde una óptica regional -, de acuerdo con Jocelyne Gacel-Ávila, Latinoamérica es de las regiones a donde menos estudiantes internacionales llegan, elemento que afecta a la Internacionalización en Casa, debido a la dificultad de contar con aulas internacionales⁷³, donde, dice, estos se puedan utilizar como ayuda para internacionalizar a los estudiantes locales (Jocelyne-Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022), además de que para ella la idea de considerar a los estudiantes extranjeros en el ámbito de la Internacionalización en Casa, vino de Bengt Nilsson (esto se desarrolla en el Marco Teórico), que lo aplicó en un país como Suecia, lo cual no sirve en contextos como, por ejemplo, el de México:

... Él sacó esta idea de tomar las poblaciones extranjeras en tu propio país y hacer cursos de interacción intercultural, básicamente es eso. Pero eso vale para Suecia, porque Suecia es un país muy rico que atrae muchísima gente... Entonces, esos sí son de los conceptos de países ricos que a veces encuentro que no encajan muy bien... (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 25 de junio de 2021)

También para Gacel-Ávila, la presencia de inmigrantes latinos en la propia región, con respecto al tema de la diversidad cultural en el aula, no termina siendo una exposición cultural grande, debido a que los latinoamericanos son muy semejantes. Algo similar a lo que plantea Pablo Beneitone, para el caso argentino, donde él entiende que la

⁷³ La autora dice “International Classroom”.

población en las universidades es bastante homogénea, no es “exótica”, porque provienen de países con una elevada cantidad de población inmigrante en Argentina:

... los que están en el campus en su gran mayoría son efectivamente los que constituyen también nuestra propia población, o sea, no es una cosa tan exótica, porque, insisto, cuando uno revisa esos indicadores son de países de la región, y países de la región que tienen una tasa de migración hacia nuestro país muy alta... son colectivos que ya están instalados y que conviven con nosotros. Porque uno está acostumbrado a coexistir, cohabitar con personas de los países limítrofes dentro de tu propio contexto, es como muy habitual, entonces lo exótico de la variable intercultural se asemeja muchísimo... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

De acuerdo con Beneitone no es necesario ir a la universidad para tener una variable intercultural, a lo que se suma que tampoco hay demasiada estrategia para aprovechar al estudiante que llega, su diversidad, tanto en el aula como fuera, por lo que los estudiantes que llegan, sean del lugar que sean, terminan siendo como un estudiante local más:

... vos podés tener a un chino dentro de tu aula, o a un indio suponete dentro de tu aula, y no hacer absolutamente nada como docente. Entonces es como si el estudiante viniera de Morón, en la Provincia de Buenos Aires. A ver, si vos como docente, sabes que viene de un contexto diferente, y suponete das economía, entonces, decís "bueno, el indio tiene una mirada sobre el microemprendimiento y todo lo que es India como potencia... entonces, le voy a pedir que comente sus experiencias". Entonces, como docente, haces uso de ese estudiante como si fuera un recurso dentro del aula, ahí sí ya hay otra cosa... otra opción, es generar unos dispositivos para hacer cosas, desde la extensión, alguna cuestión sobre la cultura india, entonces, decirle "Mirá, no te interesaría para otras facultades dar una charla porque se está viendo la cuestión del idioma". Entonces ahí hay como una interacción, la persona es también un instrumento de la propia internacionalización... Pero, si circula por ahí, por la vida como si nada, es exactamente lo mismo... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Beneitone entiende que somos reactivos a conceptos y herramientas que vienen de lo central hacia la periferia y además se aplican sin estrategia.

8.1.2 Interculturalización más que internacionalización

En la sección anterior se observa la postura de algunos expertos que entienden que no habría un gran aporte a la internacionalización de los estudiantes locales, en el caso de los estudiantes extranjeros/internacionales entrantes, debido a que casi todos son de la región. Es por eso que se trae aquí la visión de otros expertos que poseen una visión

bastante diferente, luego de que se les explicara el contexto de Argentina en lo que respecta al flujo de estudiantes que llega. La primera pregunta que se realizó fue ¿Qué tipo de estudiantes internacionales son beneficiosos? Un primer aporte fue el de Betty Leask, quien fue muy clara al señalar que incluso dentro de un mismo país – dando el caso de Australia – se encuentran diferencias entre regiones, introduciendo un concepto que se transforma en clave en esta sección, que es la “Interculturalidad”:

¿Son iguales? ¿Lo son? No los conozco lo suficiente, pero sé que incluso en Australia, al vivir y trabajar en Melbourne, a diferencia de Adelaida, que está a un día en auto de distancia, se tienen distintas actitudes frente a la vida, frente a lo que significa ser una buena persona. Y en Sídney, oh cielos, es completamente distinto, y pudimos ver eso en la pandemia. Vimos que las personas de Sídney no obedecían las reglas, pero las personas de Adelaida siempre siguen las reglas. Si el gobierno dice “quédense en casa”, nosotros nos quedamos en casa. En Sídney no; ellos iban a la playa. Creo que podemos analizar esas diferencias de cultura. A eso se refieren con la “interculturalidad”, porque el idioma y la cultura están muy entrelazados, pero aún hay algunas variaciones. Me hacen esta pregunta en todos los talleres que dicto en Latinoamérica. Es algo que vale la pena explorar, creo yo, en más detalle. Creo que también es un poco peligroso pensar que te estás perdiendo algo solo porque no tienes estudiantes internacionales de contextos muy distintos. Porque en nuestra investigación de quince años, descubrimos que a menudo, los silos se forman de todos modos. En los salones de clase australianos, cuando hay muchos estudiantes chinos, todos esos estudiantes chinos se sientan juntos, trabajan juntos, forman grupos para hacer las tareas juntos, para ayudarse entre sí. Y los estudiantes australianos se sientan en otro grupo o con las personas que son similares a los australianos. Los estudiantes escandinavos quizás se mezclen más con los estudiantes australianos que con los asiáticos. Por lo cual, esos silos se forman de todos modos. Pero se lucha contra ellos, porque durante muchos años, nuestro gobierno ha dicho: tenemos salones de clase internacionales, nuestros campus son internacionales, y tenemos muchas fotografías de personas con distintos marcadores culturales y físicos. De hecho, algunos de ellos son australianos. Y los que no lo son, si su idioma es distinto, o si realmente vienen de otro país, no necesariamente trabajarán juntos. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Betty Leask también resalta el hecho de que tener estudiantes internacionales muy diversos no asegura nada, debido a que existen dificultades en su interacción. Un aporte similar en el sentido de que enfatiza en que no necesariamente hay que tener diferencias grandes entre los estudiantes locales y los internacionales, viene de Elspeth Jones, quien explica que se debe ver la diversidad más entre personas y no entre países, algo que se confunde por el hecho de que al hablar de internacionalización la gente piensa en otros países:

Por ejemplo, en Europa, obviamente hay muchas oportunidades porque, en especial en Europa occidental, hay comunidades muy diversas, con distintos contextos religiosos, etnias, idiomas... De cierto modo, es muy fácil en un contexto europeo. Supongo que en Argentina no. Es decir,

supongo que no hay tanta diversidad religiosa o diversidad de idiomas en comparación con la perspectiva europea. Pero, por otro lado, aún tendrás distintos tipos de comunidades, distintos intereses personales u organizaciones a las que pertenece la gente. En cuanto percibes a una persona con otros intereses o de un contexto diferente, es entonces donde comienza la posibilidad para la interacción y el compromiso. Pero ayuda a la gente a entender que existen esas posibilidades, que pueden estar abiertos a las diferencias. Y a menudo, no... Como la llamamos “internacionalización”, pensamos de inmediato en otros países, pero, de hecho, no se trata de otros países; se trata de otras personas. Se trata de personas que uno reconoce como distintas a uno mismo de algún modo, cualquiera sea. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Elspeth Jones durante la entrevista alude a un artículo que ella escribió, llamado ¿Es hora de buscar la interculturalización?⁷⁴. Ella explica que todas las personas tienen una cultura/perspectiva distinta, incluso la forma de comportarse varía según el contexto, por lo que se trata de tener la capacidad de aprender a través de nuestra curiosidad por los otros:

Allí, hablo de... Cada persona tiene una cultura distinta o una perspectiva dentro de sí, porque, según con quién hables, puedes tener distintos intereses que intervienen cuando hablas con esta persona, u otros intereses cuando hablas con esta otra persona. Tienes distintas identidades personales, de cierto modo, distintas identidades. Además, las personas de distintos contextos, de muchos tipos de contextos, tienen distintas visiones sobre... Distintas identidades o distintas versiones de sí mismas que pueden usarse como punto de partida para pensar de modo más intercultural. ¿Sí? Por ejemplo, aquí estamos tú y yo hablando de tu investigación sobre este tema, pero en otra vida, si nos sentáramos juntos a beber una copa de vino, quizás hablaríamos de algo totalmente distinto y nos haríamos preguntas distintas. Y aprenderíamos... ¿Por qué estás en el Vaticano? ¿Por qué te involucraste con la migración?⁷⁵... Como seres humanos, nos interesan las otras personas por muchas razones distintas. Parte de eso es intentar desarrollar un interés por otros y por otras perspectivas y por otras visiones del mundo. ¿Cómo es esto en otro país? Pero no tienes que estar ahí para desarrollar ese interés y curiosidad, de cierto modo. Cuando hablo de la interculturalización, lo que quiero decir es: explorando estas distintas identidades, estos distintos aspectos de nosotros mismos, podemos aprender y crecer y luego, usar ese crecimiento cuando estemos en otra situación con otra persona. Por ejemplo, la próxima vez que hable con alguien de Uruguay, tú me habrás dicho algo que luego yo podré usar como punto de partida cuando hable con otra persona. De ese modo, se desarrolla el potencial de las relaciones interculturales. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Ahora bien, para ella, por un lado, los docentes no tienen la capacidad de integrar o de hacer determinadas preguntas a los estudiantes de otros países que tienen en sus clases, por lo que se hace necesario que se desarrolle en ellos esa habilidad, citando Jones un

⁷⁴ En inglés: “Is it time to pursue 'interculturalisation'?”, publicado en septiembre de 2019 por la autora.

⁷⁵ En referencia a datos personales del investigador de esta tesis, que se compartieron con la experta previo a la entrevista.

proyecto financiado por Europa llamado EQUIiP⁷⁶, un sitio Web donde aparecen consejos y herramientas accesibles para trabajar en clases internacionales e interculturales. Por otro lado, también hay que trabajar en los estudiantes locales, dice:

... hace tiempo existe el problema de que los estudiantes no necesariamente saben cómo relacionarse, o no quieren relacionarse, con personas de otros países. Siempre nos concentramos en los estudiantes que viajan, pero en verdad debemos concentrarnos más en los estudiantes locales. ¿Cómo deberían recibir a las personas de otros países? ¿Cómo pueden desarrollar curiosidad? ¿Qué clase de preguntas pueden hacer?... (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Volviendo al tema de la interculturalización, Jones remarca que se debe tener en cuenta no solo los diferentes países de donde proviene la gente, sino también los distintos contextos, orientaciones e identidades:

... Por ejemplo, me refiero a personas que son estudiantes más grandes, más maduros, personas que son las primeras en su familia en asistir a la universidad, personas que vienen de una zona lejana del país, de un ambiente rural, que vienen a estudiar a la universidad, personas que han viajado a distintos países, o que hablan distintos idiomas. Son todos distintos modos, son modos en los que somos distintos los unos de los otros. Y descubrimos estas diferencias en cualquier salón de clases. Descubrirás diferencias en cualquier salón de clases... (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

De acuerdo con Jones, hay que trabajar en que los estudiantes también sepan qué preguntas hacer a los otros, aunque el foco, explica, debe estar en los estudiantes locales. Como complemento al aporte de Jones en la entrevista, se indaga un poco más en sus apreciaciones acerca de que la importancia de una diversidad basada en las identidades y culturas de los individuos y no necesariamente en el país de origen, en el artículo que ella mencionó - “¿Es hora de buscar la interculturalización?”:

Utilizando resultados de aprendizaje internacionalizados e "interculturalizados", podemos diseñar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que impliquen un compromiso intencionado con los demás. Esto no depende de la presencia de estudiantes internacionales, pero exige que reconozcamos la diversidad cultural en todas sus formas, es decir, más allá de las divisiones étnicas, lingüísticas o religiosas. Todos encarnamos una serie de identidades y "culturas", algunas con las que nacemos y otras que surgen a lo largo de nuestras vidas y experiencias. Estas diferencias pueden crear oportunidades para ampliar las zonas de confort de

⁷⁶ EQUIiP (Educational Quality at Universities for inclusive international Programmes). Sitio: <https://equiip.eu/>

los estudiantes a través de espacios relativamente seguros, aunque desafiantes, tanto dentro de la institución como en el entorno local circundante. (Jones, 2019, párr. 8)

Los resultados de aprendizaje de los planes de estudios que exigen que todos los alumnos encuentren, acepten y exploren una amplia gama de "alteridades culturales" pueden proporcionarles experiencias equivalentes a las de sus compañeros móviles. Éstos deberían crear el potencial para que los estudiantes cuestionen sus propias suposiciones, reconozcan puntos de vista alternativos y crucen las fronteras culturales, ampliando su conocimiento y comprensión mediante el respeto y la valoración de la diversidad como algo esencial para vivir y aprender en una sociedad cambiante. A este respecto, el término "interculturalización" podría ser un marco más eficaz para un programa de este tipo, ya que lo "internacional" no es esencial para que los estudiantes desarrollen perspectivas matizadas, pensamiento crítico y capacidades de comunicación intercultural que mejoren sus oportunidades personales y profesionales, al tiempo que contribuyen a una sociedad más comprensiva y civilizada. (Jones, 2019, párr. 9)

Con el objetivo de aclarar el concepto de la “interculturalización”, se le preguntó a Betty Leask sobre el hecho de que para Elspeth Jones los estudiantes extranjeros no son tan necesarios en el campus, algo que puede resultar confuso dado que la propia Leask menciona extensamente en sus trabajos sobre Internacionalización del Currículo el tema de los estudiantes internacionales en el campus:

No exactamente. Cuando Elspeth Jones habla de la interculturalidad, también habla de la cultura como algo más que una nacionalidad, ¿sí? Se trata de la religión, de las creencias, de los valores, del estilo de vida y de las experiencias de vida. Si uno considera una visión muy amplia de la cultura, podría considerar el nivel socioeconómico como un marcador cultural. ¿Cómo influye eso en la vida de la gente y cómo se relacionan las personas de distintos niveles? Lo intercultural es distinto a lo internacional porque, dentro de una nación, puedes tener muchas culturas distintas, dentro de una comunidad, y no se trata solo de dónde nacieron o de cuál es su contexto cultural, también se trata de esos otros aspectos de la cultura. En algunos grupos se puede incluir la orientación sexual, ¿sabes?... El entendimiento del otro en muchas dimensiones distintas. Pero en las definiciones de la internacionalización, desde el comienzo, hace 27 años, la primera definición hablaba de “internacional/intercultural” [internacional BARRA intercultural]. Educación internacional/intercultural, la internacionalización de la educación superior se trataba de dimensiones internacionales/interculturales en el currículo. Durante muchos años, lo intercultural fue descuidado, en mi opinión. Nadie hablaba mucho de eso. Darla Deardorff hizo ese trabajo sobre competencia intercultural. Pero creo que era una visión muy estrecha de esa área, aunque era más amplia de lo que había sido en el pasado, aún era muy estrecha. Cuando Elspeth habla de la cultura y de lo intercultural, ella dice: no necesitas estudiantes internacionales porque tienes mucha diversidad cultural en su propia comunidad. Puedes usar eso como una herramienta local. Pero no dice que no sean importantes, solo dice que no es necesario tenerlos. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Es importante de destacar que según Leask lo que busca la aproximación de Jones, no es el decir que los estudiantes internacionales no son necesarios, sino que dadas las grandes diferencias culturales que se pueden encontrar en una nación, comunidad, etc., el hecho de que no estén no acarrea un problema. De hecho, para Leask, ya en la primera

definición de internacionalización, hace casi 3 décadas, se hablaba de dimensiones internacionales/interculturales. Agrega:

... Elspeth Jones dice que incluso puedes considerar la cultura si la analizas desde una perspectiva amplia, si consideras que se trata del privilegio en contraposición a la clase, la discapacidad. Hay muchos modos distintos en los que se puede usar la interculturalidad para desarrollar competencias que se basen en la tolerancia y en la consideración de las distintas perspectivas. Eso se convierte en una ventaja a la hora de resolver problemas. Puedes aprovechar eso e implementar la interculturalidad en la comunidad más amplia, porque los estudiantes universitarios son una pequeña proporción de la población. Por lo tanto, si ellos trabajan con estudiantes de áreas pobres o de grupos minoritarios en las universidades, allí existe una oportunidad para el aprendizaje intercultural. Creo que se trata de analizar la cultura desde un punto de vista más amplio, y en especial, cuando consideras la internacionalización en casa, que siempre se concentró en eso: en analizar la comunidad local, en pensar en cómo obtener esas experiencias culturales en la comunidad local. Sacarlas del salón de clases hacia la comunidad. Se puede hacer de modo muy estructurado; a través de proyectos, a través del currículo formal, y también a través de servicios, y así también incluyes la agenda de servicios. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

En definitiva, contrariamente a lo que plantearon expertos como Beneitone y Gacel-Ávila sobre el hecho de que los estudiantes latinoamericanos por su presencia migratoria y poca diferenciación con el estudiante argentino no aportan a la internacionalización en el aula y campus, Betty Leask y Elspeth Jones opinan que los latinoamericanos sí aportan a la interculturalidad/internacionalización, al igual que incluso también los locales con diferentes orígenes, antecedentes y experiencias.

8.1.3 La figura del Docente con los estudiantes internacionales

El docente en la IES es un tema importante porque en definitiva son quienes están en el aula con los estudiantes internacionales. En ese sentido, según Hans de Wit se requiere de docentes que no sean pasivos si se quiere aprovechar al estudiante internacional, deben considerarlos en sus actividades:

El profesor es clave. Si el profesor no está preparado para hacer una clase internacional eso no va a funcionar y eso es lógico para una clase presencial y virtual. Si el profesor no utiliza los estudiantes internacionales que están en la clase para un debate sobre diferentes perspectivas y contextos que hay, eso no funciona. Y, dado que todavía la gran mayoría de los estudiantes son locales, ya se puede utilizar lo virtual para atraer a los estudiantes internacionales a las clases para hacer eso posible, pero eso también exige que el profesor no vaya a ser pasivo, es decir, pensar: "bueno ahora voy a dar clase a estudiantes, pero no considero importante que haya un

estudiante internacional o un estudiante local". (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Asimismo, para Hans de Wit (comunicación personal, 01 de febrero de 2023) el aprovechamiento del estudiante internacional en las aulas, no es un tema de las Oficinas de Relaciones Internacionales porque ellas no están allí. Para él, cuando no quieren interactuar con los estudiantes internacionales porque no saben hacerlo o no quieren por falta de motivación, son los secretarios académicos, los decanos y los directores de carrera, los responsables de ayudar al cambio, no las ORI, dice el experto. Con respecto al caso de los estudiantes franceses que en la Argentina en general no fueron demasiado integrados en las aulas por parte de los docentes, de Wit, explica que eso es algo ligado al currículo oscuro desarrollado por Betty Leask (ver Marco Teórico):

Eso es parte del currículo oscuro, porque ellos tienen una percepción... ellos saben lo que tiene que ser importante, entonces expresan eso a los estudiantes y por eso no están interesados en que haya una distinción entre estudiantes argentinos e internacionales. Eso también es una percepción que es muy común en otros países, donde no hay un interés para pensar que la experiencia de los estudiantes internacionales es una fuente muy importante que pueden utilizar. No se puede pensar que los estudiantes propios tienen la capacidad para hacerlo, algunos muy buenos lo hacen, pero, en general si el profesor no estimula eso no va a pasar. (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

En el caso concreto de Argentina, el experto Pablo Beneitone es muy crítico sobre el rol del docente universitario, ante todo por la falta de preparación que tienen para integrar y aprovechar un extranjero en el aula:

No hay un buen uso del estudiante extranjero, internacional. El docente, como cualquiera, va a hacer su trabajo, es decir, llegás, venís con tus problemas, te preparaste la clase... Vos también tenés que tener una sensibilidad como para saber qué hacer, me tienen que explicar. Pues si no es un número más, o sea, sí, es un señor o una señora que está vestida rara, que habla un poco más raro, si habla español lo hace con un acento distinto, si no habla español encima está la complejidad esa... Y nada, es uno más, tenía 30 y ahora tengo 31. El docente puede decir, "A mí nadie me explicó cómo manejar un aula diversa, cómo hacer uso de la interculturalidad para desarrollar otros aspectos o disciplinares o más transversales"... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Sumando al caso argentino, Marcelo Tobin (comunicación personal, 21 de febrero de 2022) afirma que, si bien la presencia de estudiantes extranjeros en el aula es importante, "... los profesores en el 99% de los casos no les dan ni pelota porque están

en su tema, con sus cosas, con sus problemas". En ese sentido, él piensa que es necesario que la Oficina de Relaciones Internacionales se junte con los docentes para poder entender la problemática docente, porque en un proyecto de internacionalización hay que trabajar en "generar la cultura internacional en la universidad", cosa que en Argentina dice, no está instalada, al igual que tampoco en los docentes. Desde su punto de vista, hay que darle al docente la posibilidad de que comprenda que lo internacional es algo que suma a su currículum, sensibilizarlos, reconocer al que trabaja con el estudiante internacional: "El docente no va a aprovechar al extranjero, si no tiene asumida la importancia de eso, y a eso es lo que yo llamo la cultura internacional. La Oficina de Relaciones Internacionales tiene ese rol...". Sin embargo, Pablo Beneitone (comunicación personal, 05 de octubre de 2021) no está de acuerdo con que la Oficina de Relaciones Internacionales tenga un rol de decir al docente, por ejemplo, que es bueno utilizar al estudiante internacional en el aula. En su opinión el responsable de eso debe ser el secretario académico, debido a que el personal de internacionales no sabe – generalmente – cómo las asignaturas están aportando a determinado perfil de egreso y si el mismo posee algún componente que está definido en términos internacionales. Lo que sí puede hacer el de internacionales, da como ejemplo Beneitone, es decir: "bueno internacionalmente se está debatiendo la importancia...".

La experta Sylvie Didou-Aupetit, enfatiza en que el docente es el actor ausente de la IES, careciendo de incentivos, de tiempo para formarse, etc. También, para ella, no hay un gran interés institucional, no hay una política para formación de docentes, lo que hace que no solo no se aproveche al estudiante extranjero sino también a aquellos estudiantes que salieron y regresan:

... Por ejemplo, el otro día un profesor de Málaga, me contaba de un estudio que hicieron, sobre en qué medida los estudiantes de un programa de estudios sobre Corea de la Universidad de Málaga que se fueron a Corea terminaban impactando en la universidad. Y me decía, "Pues mira no encontramos impactos muy fáciles de describir. O sea, hubo un impacto a nivel personal de los sujetos que se movieron y hubo un impacto a nivel de nuestro programa, porque nosotros pedimos a los estudiantes que a las nuevas generaciones les explicaran cómo era Corea, cuáles fueron sus experiencias y demás, pero, fuera del programa la universidad ni siquiera se interesó". Entonces, como que queda muy encapsulado, y queda encapsulado porque no hay ninguna sensibilidad, pero, tampoco hay políticas de formación, ni para los docentes - salvo los que por sus intereses están en ese tipo de programas -, ni para los gestores, o sea, los gestores fuera de

las dependencias claramente involucradas. (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

Sin embargo, más allá de la capacitación, el experto argentino Maximiliano Sainz, también entiende que es un tema de voluntad y sensibilidad del docente:

Cuando nosotros les enseñamos la internacionalización del currículo, les enseñamos todas las técnicas para aprovechar los estudiantes, pero eso no se hace solo si el profesor no está consciente que hay una pepita de oro que tiene que aprovechar. Literalmente no están conscientes que en realidad hay que perseguir competencias interculturales. ¿Por qué? Porque tiene que cambiar el objetivo de aprendizaje y la metodología de enseñanza para que tus estudiantes que no van a salir, pero que tienen un extranjero ahí, puedan aprovechar ese conocimiento, pero todas esas técnicas y todo eso, no se hacen porque ellos no están como profesores sensibilizados que en la internacionalización del currículo perseguimos algo más que el contenido. (Maximiliano Sainz, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

Justamente, alineado a lo anterior, el experto Julio Theiler aporta un ejemplo que muestra lo importante que es la actitud del docente en la relación con el estudiante internacional:

... Nosotros (Universidad Nacional del Litoral) en el intercambio físico, tuvimos problemas con algunos profesores. Por ejemplo, viene un chico de Brasil, cursa una materia de bioquímica - un hecho que nos pasó hace unos años -, y el profesor aprobaba la materia en buena medida por un escrito que tenía que hacer el estudiante, y el profesor le pedía que haga el escrito en español, y el chico de Brasil cuando viene, después de 4 o 5 meses habla bastante, entiende perfectamente la parte oral y escrita, pero de ahí a escribir es otra cosa. Ahí tuvimos muchos problemas con el profesor, tratándole de decir "jefe, que lo haga en portugués, porque vos vas a entender mucho más del escrito en portugués... porque si escribe en español va a pasar vergüenza". Ese es un ejemplo, de la predisposición del profesor. (Julio Theiler, comunicación personal, 03 de marzo de 2022)

Importancia de Dinámica de Aprendizaje - Como se analizó en el Marco Teórico existen problemas en el campus, por ejemplo, en la interacción de los estudiantes. El caso de los estudiantes australianos, en lo que respecta a su integración con estudiantes internacionales no anglófonos es un ejemplo que Leask ha desarrollado, una barrera que se da por el hecho de que los australianos preferirán no trabajar con ellos, al pensar que perjudicará sus notas o los hará trabajar más para entregar algo sin errores:

Los estudiantes australianos tienen el mismo problema con cualquiera cuyo idioma escrito no sea bueno. Si trabajas en grupo... Primero, en Australia debes aprobar un examen de idioma para ingresar a la institución. El examen IELTS. Pero eso tiene algunos componentes académicos y

algunos componentes sociales. Pero no está en el nivel más elevado. Y si uno está involucrado en un proyecto que se evaluará, por el que recibirá una calificación que influirá en el promedio total de calificaciones, y se trata de un proyecto en grupo y todos en el grupo obtendrán la misma calificación – que es como suelen organizarse los trabajos en grupos – entonces, uno querrá que ese grupo tenga las mejores habilidades como sea posible para hacer esa tarea. Si uno tiene un número elevado de estudiantes internacionales... Pueden ser chinos, pueden ser argentinos, pueden hablar francés, pueden hablar español, y el inglés no es su primer idioma, no es su mejor idioma, entonces uno, como hablante nativo, tendrá que encargarse de las últimas etapas de escritura. Y es un trabajo difícil, de hecho, es muy difícil. Yo sé que, cuando escribo con personas cuyo primer idioma no es el inglés, cuando escribimos un artículo, a veces me lleva dos o tres veces más tiempo terminar el trabajo. Pero no me molesta hacerlo porque las ideas son importantes. Pero si solo tuviera tres semanas para terminar esta tarea y tuviese que resolver estas problemáticas del idioma, entendería totalmente a los estudiantes que dicen: “no quiero trabajar con esa persona”. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Sin embargo, la postura que tome el docente puede cambiar esa visión en los estudiantes locales, por ejemplo, Leask plantea el caso de que la tarea requiera la incorporación, sí o sí, de miradas interculturales:

Ahora bien, si la tarea requiere del conocimiento global de esa persona, o de su perspectiva sobre un tema cultural específico, eso sería distinto. No podrían completar la tarea sin ellos. Hay algunas investigaciones sobre la importancia de describir la tarea y definir la tarea de modo tal que realmente destaque lo intercultural y que solo pueda hacerse con un grupo mixto. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

De acuerdo con Betty Leask, se trata de analizar la experiencia integral de los estudiantes, para ella la Internacionalización del Currículo tiene que ver con el contenido, pero también con el contexto y la pedagogía:

A veces se trata del idioma, a veces también se trata de si la tarea llevará calificación o no. Pueden estar más interesados en relacionarse con personas que hablen distintos idiomas en el campus, en actividades sociales, en actividades deportivas, buscando un interés en común. Por lo tanto, eso significa que uno analizará la experiencia integral del estudiante, el currículo informal y el formal, para ver cómo puede lograrlo. Por eso digo que la internacionalización del currículo se trata del contenido, se trata del contexto – quiénes están en el salón – y se trata de la pedagogía. Y la pedagogía incluyendo la evaluación. Porque si uno no evalúa el desarrollo de las habilidades interculturales o del entendimiento de los estudiantes, incluso si se tratara de una autoevaluación, incluso sin ponerlo en primer plano, entonces los estudiantes no le prestarán atención. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

... se trata de cómo estructurar el aprendizaje y el ambiente de aprendizaje; qué quieres que aprendan los estudiantes, cómo describes sus resultados de aprendizaje y cómo los ayudas a desarrollar esos resultados de aprendizaje. Todo es parte de internacionalizar el currículo. Y no lo lograrás con una lección que solo se trate de contenido. Puedes incluir algo de contenido internacional, pero debes lograr que los estudiantes interactúen y trabajen juntos. La internacionalización del currículo, de hecho, se trata más de cómo enseñas y de cómo organizas el aprendizaje de los estudiantes y no tanto del contenido. El contenido es una parte

relativamente pequeña de eso... También está todo el aprendizaje que rodea todo eso; el modo en el cual los estudiantes juegan con ideas y con temáticas y comprenden las complejidades de lidiar con una problemática como el cambio climático, por ejemplo. Lo que sucede localmente se siente irrelevante, pero es, de hecho, increíblemente relevante para el resultado global de las cuestiones climáticas... (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

En la opinión de Jos Beelen, es necesario tener un plan que considere el currículo oculto, el formal y el informal (ver el aporte de Betty Leask en la sección “Internacionalización del Currículo”). Sin embargo, para el experto, incluso establecer un currículo informal donde interactúen los estudiantes puede ser complejo, principalmente por el hecho de que los estudiantes locales suelen estar ocupados para hacerlo, cosa que se evidenció en esta tesis. Dice: “... en el currículo informal, uno también querrá darles un rol a los estudiantes internacionales, pero a menudo, los estudiantes locales están muy ocupados y no están presentes, por lo cual acabas teniendo solo estudiantes internacionales” (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022). El experto remarca que tiene que existir un propósito y una acción conjunta entre el currículo informal y el formal:

Repito: creo que siempre volvemos a la frase “con un propósito” de la definición⁷⁷. Hacer algo por aquí o hacer algo por allá no es suficiente. Necesitas tener un plan. Y también se trata de las partes, porque las oficinas internacionales suelen diseñar el currículo informal, organizar actividades, y eso es muy importante, pero también necesitas un vínculo con el currículo formal... Pero creo que hay una relación porque, si los estudiantes internacionales se comunican durante las actividades del currículo informal, eso también tendrá un impacto positivo en el currículo formal. Los estudiantes internacionales pueden hacer preguntas fuera del salón de clases que quizás tengan miedo de hacer dentro del mismo. Es un nivel de comunicación distinto. Pero ambos son importantes. (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

Elsbeth Jones, realiza una reflexión similar, ante las dificultades que existen en el campus, como el caso de las pocas horas que pasan los estudiantes locales en el mismo, destacando, también, el rol del docente y la forma en la que se enseña:

Comprendo que la cultura del campus no sea fácil de usar para la integración. Creo que se debe regresar a cómo funcionan las cosas en el salón de clases. Bueno, no sé qué tan fácil es, pero se debe pensar en cómo los académicos pueden ayudar a adoptar un enfoque más concentrado en

⁷⁷ En referencia a la definición de Internacionalización en Casa que él ha dado junto a Elspeth Jones en 2015 (Ver Marco Teórico)

el grupo y a lograr que la gente trabaje junta para tener charlas en lugar de enseñar desde el frente (pizarrón) todo el tiempo. Si los estudiantes no tienen oportunidades, por ejemplo, para unirse a clubes... o si no hay un punto de reunión o un centro de actividades para estudiantes, si no hay nada como eso... O quizás la biblioteca podría organizar eventos para que los estudiantes se reúnan. Este es el problema que intentaba señalar. Siempre termina dependiendo de los académicos y de la disciplina que estén enseñando. Si quieren que haya charlas entre las personas en sus salones de clase, deben facilitarlo, deben propiciar que suceda dándole a las personas temas para hablar: ¿cómo funciona esto en su país? O ¿cómo funciona esto en otro país latinoamericano? Simplemente tener curiosidad e interés. Es el punto de partida. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

No se puede obligar al docente y tampoco al estudiante – A nivel general, es decir, no centrándonos solo en la movilidad de estudiantes, Jos Beelen, hablando de la Internacionalización en Casa, afirma que, si bien el docente es el núcleo, tampoco se puede obligarles, hay que empezar, dice, con los que quieren hacer cosas (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022), pasando algo similar con los estudiantes internacionales, a los que tampoco se les puede obligar, como explica Jane Knight:

... uno tiene que ser sensible con los estudiantes/personal internacional, etc., para que no sean 'destacados' y se sientan incómodos al ser identificados como diferentes. Hice grupos focales una vez con estudiantes internacionales que estaban resentidos porque la facultad siempre los llamaba para hablar sobre las experiencias de su país de origen, por lo que uno tiene que respetar su privacidad y grado de comodidad para ser visto siempre como una fuente de diferentes perspectivas y experiencias. (Jane Knight, comunicación por escrito, 16 de abril de 2022)

8.2 Las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en las universidades

8.2.1 Las ORI: Foco en la Movilidad Internacional de Estudiantes - ¿Por qué?

La historia creó una cultura en las universidades y las ORI orientada a la movilidad - Del análisis con los expertos surgen aspectos que explican el foco en la movilidad física de estudiantes que han tenido y tienen las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI). Es más fácil de entender y posiblemente menos cuestionable en el marco de algunas críticas que aparecen en esta sección, tiene que ver con la historia de la Internacionalización de la Educación Superior en la Argentina. En ese sentido, Julio Theiler, quien ha estado detrás del diseño y/o puesta en práctica de varios programas de movilidad en Argentina y la región, destaca que fue la propia movilidad la que impulsó por necesidad la creación de las ORI, sobre todo por el programa Intercampus impulsado

por España en el año 1994/1995, con Latinoamérica, a través de lo que era en ese momento la AECI (Agencia Española de Cooperación):

... se creó un programa de movilidad que se llamaba Intercampus, de estudiantes y de profesores, pero de corta duración, eran programas para que un chico de Argentina vaya dos meses a una universidad española y haga algunas actividades. Fue un boom, una revolución, porque las universidades argentinas ni siquiera tenían Oficinas de Relaciones Internacionales, entonces llegaba el programa - porque te daban dinero para eso - a la universidad que tenía que hacer la convocatoria y vos decís, "quién lo hace acá, Secretaría Académica...". Entonces, fue de alto impacto inclusive porque a partir de ahí se crearon las Oficinas Relaciones Internacionales en las universidades. Todo esto, fue por el año 94, 95, por ahí. (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022)

El programa Intercampus, de acuerdo con Marcelo Tobin, era una forma en la que España buscaba reforzar lazos culturales/históricos/sociales con Latinoamérica, de manera de no ceder espacio ante países como Estados Unidos, siendo para él una "bisagra", debido a que al interior de las universidades en Argentina, hasta ese momento, la Internacionalización de la Educación Superior (IES) se relacionaba con la visita de algún embajador o un profesor del exterior, por lo que se empezaron a dar cuenta, que las relaciones internacionales eran más que eso y que debían comenzar a sistematizar determinadas acciones (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022). Lo anterior, indica Tobin, creó una cultura que se mantuvo hasta la pandemia:

... Entonces la movilidad fue el puntapié inicial, y eso quedó impactado en la cultura institucional de las universidades, que, hasta la Pandemia, por una falta de profesionalización, por falta de formación y por un proceso que lleva mucho tiempo, no veían otra cosa más que la movilidad internacional, como algo de lo más sencillo que tenían a mano para invertir un poco de presupuesto y mostrar, eso también es así: Yo estoy en una universidad y recién arranco, y bueno, mando 5 estudiantes, les saco una foto... Ahora, participar de un proyecto de investigación internacional con investigadores, etc., eso es mucho más complicado y difícil, ganar un Erasmus es más complicado y difícil. Entonces, desde mi punto de vista, la movilidad fue la bisagra que nos puso frente al desafío de sistematizar la internacionalización, de darle organicidad, de ubicarla en el organigrama de las universidades... (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

El argumento histórico entonces, al menos en la opinión de Theiler y Tobin, explican parcialmente el hecho de que todavía las ORI estén enfocadas en movilidad. Se trata de una inercia, como señaló Tobin de una cultura. Sin embargo, es de aquí en adelante

donde se esgrimen argumentos más “duros”, acerca de esa relación entre las ORI y la movilidad, lo cuales son sumamente importantes en el marco de esta tesis.

Falta de Conocimiento/Orientación a Resultados/Miedo – Hans de Wit, con una visión más global, señala que la orientación a resultados que sean concretos y fáciles de medir y el hecho de la falta de capacidad de quienes trabajan en las ORI para convencer a los docentes de involucrarse en temas como la Internacionalización en Casa/del Currículo, han propiciado que siga existiendo una orientación hacia la movilidad, a lo que se suma el poco interés de muchos académicos de recargarse con más actividades:

... La primera es que las instituciones y los gobiernos quieren datos concretos, y entonces la movilidad es algo que es muy concreto: el número de estudiantes, el número de profesores que salen que entran, el número de convenios, etc. Este tema de los datos concretos, es mucho más fácil para incluir en una estrategia, en una política, que algo que es mucho más abstracto como la Internacionalización en Casa, la Internacionalización del Currículo, etc.; las cuales son más un proceso de largo tiempo y menos concreto para definir... (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

... La segunda es que las Oficinas de Relaciones Internacionales son administraciones, que también tienen que cumplir con estos datos concretos. Entonces, ellos también deben hacer su trabajo para transmitir a los líderes de la universidad y al gobierno, que han logrado traer tantos estudiantes, tantos profesores y hacer tantos convenios. Y no son en general académicos, son administradores, y los administradores no tienen la capacidad, pero, también no tienen la perspectiva para convencer a los académicos de hacer algo de una manera distinta. Y los académicos rechazan la Internacionalización en Casa, la Internacionalización del Currículo, etc.; porque ellos piensan que es un deber extra al cual le falta suficiente reconocimiento, y que se requiere también tiempo para invertir en eso... (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)⁷⁸

Betty Leask agrega dos aspectos importantes al debate. El primero, tiene que ver con el hecho de una “mentalidad estrecha” por parte de las ORI, al entender que la IES es movilidad, dejando a un lado perspectivas más democráticas. El segundo, es sencillamente miedo a no tener trabajo que hacer, sobre todo en temas como la Internacionalización del Currículo que deben ser asumidos por los académicos y no por ellos.

⁷⁸ Hans de Wit también señala que para solucionar lo anterior, habría que ir hacia una “Comprehensive Internationalization” - citando a quien acuñó el término, John Hudzik – con el objetivo de la que internacionalización no sea una actividad de una oficina central, sino que más bien debe influir en todas las áreas de la institución (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022).

Creo que hay varias razones por las cuales las oficinas de relaciones internacionales siguen concentrándose en la movilidad física. En parte, creo que se debe a una mentalidad estrecha; a no poder salir de lo que ellos entienden por internacionalización. Y encaran la movilidad como una meta en sí misma. Entonces, para ellos, la movilidad es igual a la internacionalización. Y no les preocupan las temáticas de democratización porque de eso se trata la internacionalización. Si esa es su creencia fundamental y, además, se dedican a eso... (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

... También existe una amenaza. Ellos dicen: si se trata de otra cosa, ¿entonces cuál es mi trabajo? Quizás exista un miedo, una preocupación por su trabajo, por qué significará para su trabajo que el personal académico sea responsable por la internacionalización del currículo y que ellos no estén involucrados. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

De acuerdo con Leask, si las ORI ven a la movilidad como una meta en sí misma y como que esta es sinónimo de IES, en lugar de verla como un medio más para generar en los estudiantes habilidades interculturales, no habrá necesidad de salir de ese lugar, de hecho, podrán pensar que cuantos más estudiantes móviles tengan más internacionalización estarán haciendo (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022). Jos Beelen también cree que la asociación entre IES y movilidad se debe a tradiciones que vinculan a esta a una noción de prestigio, como así también al hecho de que las personas en las ORI no entienden de Internacionalización en Casa/del Currículo, siendo que esta se basa en la enseñanza y el aprendizaje:

... Creo que es un pensamiento antiguo... en Europa, en la década del 80, cuando nació el programa Erasmus, se trataba de la colaboración y asociación entre académicos y, de pronto, la movilidad de los estudiantes se apoderó de todo y luego, se necesitaron oficinas internacionales, etc. Creo que también quizás sea un viejo remanente del prestigio que significaba viajar al extranjero. Significaba que podían tomarte en serio. Por eso también el nombre "Erasmus", porque Erasmo también viajaba. Creo que hay algunos trasfondos del Grand Tour del siglo XVIII, cuando se visitaba a la gente del extranjero para conocer su cultura, etc. Me parece que aún sucede algo de eso... (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

... cuando hablamos de la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo, hablamos de enseñar y aprender, y las oficinas internacionales no son especialistas en enseñar y aprender. Y todo lo internacional acaba en las oficinas internacionales, pero yo creo que enseñar y aprender debería quedar en manos de las personas que enseñan y aprenden. No fueron involucrados en la internacionalización porque la internacionalización estuvo siguiendo las cosas. Creo que hay distintas tradiciones aquí: la internacionalización se relacionaba con enviar a la gente al extranjero y la educación se relacionaba con enseñar y aprender. Lo que deberíamos intentar hacer es unir ambas cosas. (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

Para de Wit, el cambio de salir de una visión centrada en la movilidad se está dando de a poco, es difícil cambiar algo tan arraigado en los genes no solo de las instituciones sino

también de los gobiernos, aunque, él observa al menos en la intención, una decisión de ir hacia una política comprensiva, integral, aunque el llevarlo a la práctica es difícil (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022).

8.2.2 Las ORI: Baja profesionalización y posicionamiento jerárquico

Poca experiencia y alta rotación - De acuerdo con Hans de Wit, generalmente los responsables de las ORI son académicos (habla a nivel general y no en particular del caso argentino), aunque ellos no tienen experiencia en aspectos internacionales dado que son de cualquier disciplina, por lo que el conocimiento para ejercer lo van aprendiendo sobre la marcha⁷⁹, a lo que se suma que la duración en los cargos tampoco es muy grande, dado que suelen estar 4 años y en algunos casos, sobre todo en el sector público, llegan a 8 años, lo que causa que vayan llegando personas nuevas las cuales deben adquirir nuevamente las competencias necesarias para llevar adelante la ORI, algo que termina impactando en que no exista un desarrollo suficientemente adecuado para una política de internacionalización institucional (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023). Julio Theiler hablando del caso argentino, concuerda en que es algo negativo que, cuando el rector cambia, también en buena medida lo haga el staff, incluida la ORI, debido a que “las relaciones internacionales de una universidad están muy asociadas a las relaciones que la persona jefa encargada va haciendo con el tiempo” (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de junio de 2021). Por otro lado, para Hans de Wit, la reputación, la calificación de los que trabajan en la ORI, desde la visión de los profesores, es muy baja (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022). En ese sentido, se le preguntó a Hans de Wit si el hecho de que los miembros de la ORI sean vistos con un nivel jerárquico inferior desde la mirada de sus pares, puede influir en el diálogo entre estos actores:

⁷⁹ Hans de Wit, explica que, en Latinoamérica, no hay los fondos para capacitarse, no hay una organización a nivel regional que les capacite como pasa con NAFSA en Estados Unidos y con la EAIE en Europa, etc. (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Sí, absolutamente. Eso depende de la cultura. Por ejemplo, en un país como Holanda, no hay tanto una distinción entre administradores y académicos, es decir, se respetan, trabajan juntos, etc. Pero, en la gran mayoría, en particular en el Sur de Europa y en América Latina, y también en Estados Unidos, se necesita una persona de nivel académico, un profesor, que esté encargado de relaciones internacionales, porque si no, no hay un respeto de sus colegas... Para hacer un cambio es muy importante un académico que tiene respeto y que tiene contactos con el mundo académico. Porque si es solo un director que no tiene suficiente poder jerárquico ya no se pueden hacer esos cambios fundamentales. Por eso se observa que en muchos países hubo una tendencia de crear un Vicerrector de Relaciones Internacionales, pero, si este tiene otros cargos también, es más complejo, porque siempre los problemas actuales son mucho más importantes que lo internacional. Tiene que ser un Vicerrector de Relaciones Internacionales que solo tiene eso, pero, que también tenga la posibilidad de influir en sus colegas para hacer los cambios. Es un dilema, no hay una perfecta solución sobre ese problema, pero es importante. (Hans de Wit, 21 de abril de 2022)

Existe también, desde la mirada de Hans de Wit, una carencia en América Latina que es la falta de instituciones como EAIE en Europa, NAFSA en América del Norte, CBIE en Canadá⁸⁰, que brindan cursos profesionales para mejorar la capacitación de los responsables de ORI, mientras que en la región no hay, dice, una institución bastante fuerte que lo haga (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023).

Sumando a este análisis, Sylvie Didou-Aupetit entiende que en el caso de México hay 3 tipos de perfiles en los responsables de ORI: personas cercanas al rector; candidatos a rector que no llegaron a serlo; perfiles técnicos; más allá de que no existe una definición de cómo debe ser un responsable de ORI:

... generalmente son nombramientos, por lo menos en México, de dos tipos: O políticos, por cercanía al rector o, a veces, por distancia, porque, a veces son, por ejemplo, candidatos a rector que no fueron electos y ponen ahí, porque viajan, tienen acceso a ciertas ventajas y posibilidad de acción, pero, que no pone en riesgo la estabilidad política de la universidad; O bien, son perfiles más técnicos, como por ejemplo, gente que habla varios idiomas, que pueden servir para negociar en otros sitios más convenios y demás. Realmente no hay ni siquiera una definición concertada de las habilidades y competencias de los directores de relaciones internacionales. Entonces, encuentras de todo, todos los perfiles disciplinarios, tienes enfermeras, tienes agrónomos, tienes licenciados en relaciones internacionales, médicos... Sí hay mucha gente con el perfil de entrada muy distinto. Claro, luego aparece el factor personal y hay gente que es excelente teniendo un perfil disciplinario muy alejado, y hay gente que tiene un perfil aparentemente más adecuado y pues como director de relaciones internacionales no es sobresaliente. Pero, sí hay una falta de definición de lo que son los perfiles profesionales. (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

⁸⁰ EAIE (European Association for International Education); NAFSA (Association of International Educators); CBIE (Canadian Bureau for International Education).

La falta de un perfil establecido de competencias necesarias para ser director de una ORI, incide para Didou-Aupetit, en que los procesos de IES tengan varias velocidades, identificando 3 (administrativa; disciplinaria o científica; docente):

Y yo creo que eso hace que tengamos un proceso de internacionalización de varias velocidades. Tenemos el proceso de internacionalización, yo diría, administrativa, que es el que llevan a cabo las Oficinas de Relaciones Internacionales, que los relacionan esencialmente con dos sectores, los estudiantes que están interesados en la movilidad, que no son muchos, y los funcionarios, porque efectivamente arreglan los viajes oficiales de los funcionarios y eso junto con la movilidad son sus dos funciones, más las protocolarias cuando un funcionario extranjero viene para firmar convenios. Entonces, esa es la internacionalización administrativa que muy poco afecta el quehacer científico y académico. La otra tendencia de la internacionalización, es la internacionalización disciplinaria o científica, a través de las co-publicaciones en revistas extranjeras, a través de las redes de intercambio, por ejemplo. Entonces, esa internacionalización disciplinaria no se interconecta, salvo muy puntualmente, con la administrativa. O sea, cada quien hace lo que le interesa de su lado, pero, no hay ningún puente que permita saber qué está pasando. Y la tercera, es la internacionalización más docente, porque los docentes han sido los olvidados de la internacionalización en América Latina, salvo, justamente, los que se han metido en co-títulos, en postgrados, cuyo desarrollo no implica específicamente una expertise científica sino más bien otro tipo de competencias. (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

El problema de los 3 procesos, señala Didou-Aupetit, es que no se interconectan, por lo que no se proyecta una imagen integral de la internacionalización, dando el ejemplo la experta de que un director de ORI no sabe cuántos postgrados existen en la institución o cuántos académicos estudiaron en el extranjero, hay de acuerdo con ella, “indiferencia de los actores que impulsan distintos tipos de internacionalización” (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022). Otro tema clave, que es mencionado por Jocelyne Gacel-Ávila, es que en la región las autoridades no entienden todavía qué es la IES, lo que impacta en el rol y jerarquía institucional de la ORI:

En la última encuesta de OBIRET⁸¹ que hicimos, hay una pregunta sobre la importancia de la internacionalización para las autoridades. Claro, que es una respuesta que están dando otras personas, por ejemplo, al director de la Oficina de Internacionalización tú le preguntas, "¿Para ti, tu rector ve a la internacionalización, muy importante, importante o poco importante?". La mayoría en América Latina dijo "importante", cuando a nivel mundial, es al revés, la mayoría dice, "sí, para mi rector es muy importante". Luego tú le agregas que las Oficinas de Internacionalización tienen menos rango en el organigrama en toda América Latina y menos personal calificado. Pues, ¿Qué quiere decir eso? Que se subestima la complejidad de la internacionalización, porque cuando tú entiendes que es muy complejo, pues tú le das los

⁸¹ Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET), coordinado por UNESCO-IESALC.

recursos humanos, los recursos materiales que se requieren. Pero si tu piensas que es una cosa secundaria, pues, dices, "te voy a dar eso y a ver cómo te va". (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

8.2.3 Pandemia y las ORI: Conflictos de poder – Diálogo con otros actores

8.2.3.1 Introducción - Efectos de la pandemia de COVID-19

La pandemia de COVID-19 provocó un impasse en los programas de movilidad física internacional de estudiantes en Argentina debido al cierre de las fronteras nacionales. En las entrevistas a los responsables de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) (próximo Capítulo) se evidenció que eso causó que en muchas universidades de Argentina se diera un “repensar” de la Internacionalización de la Educación Superior desde las propias ORI en lo que concierne a buscar alternativas a la movilidad, apareciendo/potenciándose conceptos como la Internacionalización del Currículo, Internacionalización en Casa y las estrategias virtuales (intercambios virtuales, COIL, clases espejo, etc.) que son parte importante de ambos conceptos de internacionalización. En ese sentido, expertos globales en el campo de la internacionalización destacan a la tecnología como algo importante que trajo la pandemia. A continuación, se presentan algunos de esos comentarios, para luego, en las siguientes secciones, debatir si la pandemia pudo haber traído cambios en lo que respecta al manejo de la Internacionalización de la Educación Superior que ha estado centralizado en las ORI.

Creo que, durante la pandemia, algunos dijeron: ahora que los estudiantes no pueden viajar al exterior, no pueden cruzar las fronteras, debemos trabajar en la internacionalización en casa. Lo cual me parece una tontería, porque debimos hacer la internacionalización en casa hace 20 años. No ha cambiado mucho, es decir, analicemos a Europa: nuestra movilidad también es baja. Quizás sea un 5%, 10%, en los Países Bajos es un 20%... Creo que deberíamos comenzar con el 100% de los estudiantes y darles un currículo internacionalizado y luego ver quiénes pueden viajar al extranjero... Pero es algo que debimos haber hecho hace 20 años. Lo que podría ayudar es que ahora podemos hacerlo en línea. Y parte de eso con suerte permanecerá, y no se abandonará ahora que se puede viajar otra vez. Con suerte, eso es algo que ganamos. Ya trabajábamos con el COIL antes de la pandemia, pero creo que ahora la gente ha visto lo valioso que es y ese es un resultado positivo de la pandemia. Pero no estoy seguro, porque la gente también puede comportarse como se comportan los humanos y decir: volvamos a como era todo antes... (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

Creo que puede haber forzado a la gente a hacer cosas en línea que no habrían hecho antes. Creo que la gran prueba, y este es un territorio totalmente desconocido, la gran prueba es lo que sucederá en los próximos dos años, a medida que se vuelva a viajar. Y creo que naturalmente, como humanos, queremos volver a lo fácil y a lo conocido. Y muchas personas pensarán: “genial, ahora puedo devolverle esto a la oficina de relaciones internacionales y yo puedo regresar a hacer aquello con lo que me siento cómodo”. Con suerte, algunos de los proyectos de COIL que se comenzaron realmente provocaron algún interés en involucrarse en la internacionalización en algunos miembros del cuerpo docente. Porque una de las cosas que creo que veo, o que he visto incluso en las primeras etapas del COIL, fue que los académicos, los docentes que se involucraron, aprendieron mucho y se volvieron más internacionales en su pensamiento como resultado de involucrarse en esta actividad... (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

La ventaja de la Pandemia ha sido que los profesores fueron forzados a utilizar la tecnología para enseñar a los estudiantes en casa, a sus propios estudiantes, no a los internacionales, entonces han aprendido cómo utilizar este mecanismo para enseñar. Y aunque al mismo momento hubo mucha resistencia de profesores y estudiantes contra eso - querían regresar lo más pronto posible a entrar en una vida más normal - lo bueno es que han aprendido que sí es posible, y utilizan eso para decir, "es cierto que es importante que nosotros tengamos clases reales y no solo virtuales, pero también la virtualidad es una posibilidad para vincularse con otras universidades en el mundo..." (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Creo que las universidades de todo el mundo se están interesando en loC@H⁸² como resultado de la pandemia y están dispuestas a explorar la internacionalización en un sentido más amplio, en lugar de centrarse exclusivamente en la movilidad. Si realmente queremos ofrecer una experiencia internacional a los estudiantes, debemos pensar más allá de la movilidad. También se relaciona con problemas más importantes en torno a la sostenibilidad y el cambio climático y si siempre podemos justificar volar alrededor del mundo para reuniones y conferencias. Hemos aprendido a utilizar las nuevas tecnologías y el futuro será mixto. La virtualización de la internacionalización será parte de nuestro futuro. Hay enormes oportunidades con el aprendizaje virtual para crear más conexiones globales y proporcionar un mayor acceso al aprendizaje internacional e intercultural. (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022)

8.2.3.2 Las ORI: Pandemia/Int. del Currículo/Redistribución de poder

El experto Pablo Beneitone entiende que la pandemia dejó a las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en Argentina “nocaute” por el hecho de que el cierre de fronteras dejó sin sentido el trabajo de movilidad que venían haciendo, por lo que terminaron apareciendo en escena temas como la Internacionalización del Currículo:

Yo creo que sin duda lo de la pandemia, les da un cachetazo a todos, bueno, nos da a todos, pero digo en el sentido de la educación superior y de la internacionalización, los deja totalmente nocaute, porque su razón de ser se termina definitivamente. Entonces, claro, o sea, se queda sin trabajo una cantidad de gente en las universidades que hay que justificar, porque antes era el problema de que: si fulanito va allá; si el contrato de estudio; de que si el Profesor X no le

⁸² Internacionalización del Currículo en Casa.

reconoce; de que no consigo la visa y tengo que llamar a la embajada; y que no viene el vuelo y que le cancelaron; y que se enfermó y el seguro... Había una cantidad de cosas que con determinado volumen implica un montón de gente que tiene que estar, entonces hay universidades que se quedaron con un montón de gente que no tenía nada que hacer. O sea, repatriados todos los que estaban afuera y los que estaban acá (Argentina) se terminó. Y entonces ahí, yo que vengo trabajando el tema hace muchos años vi como que de repente todo el mundo quería Internacionalizar el Currículo. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

El experto realiza una dura crítica a las ORI, debido a que, desde hacía años, él venía hablando de que había que trabajar en el plan de estudios, pero, desde estas le decían que era un tema complicado que no se relacionaba con el trabajo que hacían:

A mí me causó gracia, porque yo hablaba como un loco, te estoy hablando hace 10 años, 15 años atrás, cuando me invitaban para hablar. Entonces estaban los Theiler⁸³, o sea, hablando de los números, indicadores, el programa de movilidad ESCALA y no sé qué... Entonces yo diciendo "bueno, sí, pero lo que pasa es que acá hay que tener en cuenta que tenemos que pensar en cómo desde el plan de estudio", y todos me decían, "bueno, sí, pero esto es muy complicado, eso no tiene nada que ver con lo que nosotros hacemos". (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

De acuerdo con Pablo Beneitone (comunicación personal, 04 de octubre de 2021), los responsables de ORI tenían ya unos nichos de poder muy establecidos al interior de las universidades, fueron ganando espacio, por ejemplo, por darle visibilidad a la institución, organizar viajes al rector o rectora, firmar convenios, etc., lo que les dio en alguna medida protagonismo, que sin llegar a niveles de un secretario académico/de investigación/extensión, sí los puso en un lugar de cierta relevancia. La Pandemia, según él, les quitó poder a esas personas que normalmente no negociaban con nadie, dado que en muchos casos "pasaban por encima de la Secretaría Académica" y arreglaban reconocimientos de estudiantes directamente con los profesores e incluso en ocasiones sin hablar con los decanos, todas, dice, "prácticas muy artesanales"⁸⁴. La forma en que eso pasó, en palabras del experto, se debe a que las propias ORI metieron el tema de la Internacionalización del Currículo como una necesidad, por lo que fueron obligados a

⁸³ En referencia a Julio Theiler, quien ha impulsado, diseñado y colaborado con muchos programas de movilidad en Argentina y la región, además de ser un defensor de esa iniciativa.

⁸⁴ El experto aclara que obviamente eso no pasa en todas las instituciones.

involucrar a las Secretarías Académicas, las cuales, por otro lado, terminaron dándose cuenta que la internacionalización era más que los problemas que recibían de los profesores, cuando, por ejemplo, les obligaban a firmar el reconocimiento de una materia que había hecho un estudiante en el exterior, lo cual se hacía “políticamente, no técnicamente en términos de qué era lo que había de reconocer, por qué esa persona se había ido, en qué contribuía eso que había hecho a su perfil de egreso”. Terminaron de comprender que la internacionalización es una política en la cual ellos deben involucrarse, no es, dice Beneitone, “solamente una Agencia de Viajes”, vieron que es, por ejemplo, una “posibilidad de abrirse y de mejorar el plan de estudios” a través de los vínculos internacionales que tenga la institución.

En palabras de Beneitone (comunicación personal, 04 de octubre de 2021) las ORI deben ser facilitadores de lo internacional, no son los dueños de la misma, comportamiento que, para él, han tenido hasta antes de la pandemia. En el caso concreto de internacionalizar el plan de estudio, Beneitone remarca que es un tema disciplinar, donde el secretario de internacionales no puede opinar, porque no sabe. El experto insiste en que el de internacionales puede mostrar convenios, relaciones con universidades, etc., pero la decisión de si eso sirve o no, debe venir de la propia disciplina:

... Entonces, claro, en esto ahora hay más gente que está más atenta y que se da cuenta que en realidad la internacionalización no es un coto de los secretarios de internacionales. O sea, los secretarios de internacionales son unos gestores fundamentales que nos hacen la vinculación con otros, pero que eso implica definir políticas en investigación, políticas en docencia, políticas en lo que tiene que ver con la extensión dentro de la universidad, y eso no es competencia de los secretarios de internacionales, son facilitadores que tienen que darle a las funciones de la universidad que son las que tienen realmente la responsabilidad, elementos para avanzar en la profundidad que sea en esa internacionalización, pero no son los dueños de la internacionalización, que es por lo menos desde mi punto de vista el comportamiento que han tenido, ¿sí?, o sea, eso era un ámbito cerrado, no le convenía a nadie que se metieran los secretarios académicos, entonces cuando esto se plantea, dicen "Eso es muy difícil, o sea, el plan de estudio es muy difícil de tocar; No, no, no, no, de los créditos ni me digas porque es un lío bárbaro; La doble titulación no, es un quilombo... no, no, no, no...". Y claro, si el ámbito donde vos discutís no le interesa, porque, o no sabe, o sabe que va a perder poder si abre la llave esa, obtura completamente cualquier discusión. El tema es que lo de la pandemia lo expuso por completo y los obligó a salir, porque ellos mismos tuvieron que ir a rogar por internacionalización del currículo, aunque sea para formar a su gente, para que se enteraran, y la única manera que tenían era sumar actores académicos, porque eran cosas que son disciplinares o sea la internacionalización del currículo es disciplinar. O sea, quién puede opinar sobre qué aspecto

internacionalizo o no internacionalizo de mi plan de estudio si yo soy ingeniero y el que me lo viene a decir es antropólogo. Difícilmente se pueda meter. O sea, es antropólogo y es el secretario de internacionales y sí me podrá decir "Mirá hay muy buena relación con Francia, la Embajada de Francia por intereses políticos tiene mucho interés en colaborar, hay esta lista de universidades con la que se puede colaborar", pero, después la decisión de si yo colaboro con Francia, de si me conviene colaborar con Francia como director de la carrera de Ingeniería Industrial, es una decisión totalmente disciplinar y veo si me entiendo bien con esos planes de estudio, si realmente hay algo que me complementa, si hay una masa crítica que yo valoro, o sea, hay un conjunto de elementos que no define un secretario de relaciones internacionales. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

En definitiva, explica Pablo Beneitone, no solo hablando del tema de la Internacionalización del Currículo sino en general (aplica para COIL, Movilidad Física, etc.), debe haber una meta clara desde lo académico y es después que la ORI puede ayudar.

En esto de la internacionalización se pone de moda y se pone de moda, entonces ahora hay COILs por todas partes. Pero, a ver, como estrategia no es mala. A ver, yo insisto con esto, me pasa lo mismo con lo de la movilidad virtual que yo parezco el malo de la película, porque ahora me ponen ahí en todos los lados diciendo que yo estoy en contra de la movilidad virtual. Yo estoy en contra de la movilidad virtual cuando se toma como el objetivo, entonces es como decir, "Bueno no, porque hay oferta... En Colombia ofrece tal Universidad cuatro lugares", entonces viste, parece como una timba, parece como una lotería, y yo digo: "A ver señores, momento, primero pensemos: Mi carrera, la ingeniería industrial, o sea, para qué se quiere internacionalizar, o sea, yo qué es lo que quiero que mi Graduado en Ingeniería Industrial dentro de cinco años tenga en términos internacionales. Primero ¿tiene que tener algo en términos internacionales?, es la primera pregunta que nos tenemos que hacer como colectivo dentro de la universidad; ¿tiene que tener algo que identifique?, o sea, no sé, la capacidad de trabajar en equipos internacionales". Si pensamos que sí es fundamental porque es el futuro del ingeniero industrial... Bueno, perfecto, entonces ahí hay una competencia, bueno, un aspecto como lo queramos llamar en términos de cómo está diseñado el currículo, el cual tenemos que trabajar, y eso se trabaja en distintos momentos, el ser una persona capaz de trabajar internacionalmente. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

Por lo tanto, en el pensamiento de Beneitone – cita anterior – tiene que existir un cuestionamiento previo desde la propia disciplina, carrera, de qué es lo que se quiere del graduado. Para él, si se requiere que el graduado tenga la capacidad de trabajar en contextos internacionales o interculturales, pues ahí la internacionalización es una de las herramientas que puede ayudar a lograrlo. Con respecto a qué usar, él sostiene que todo es válido, sean 3 COIL en distintos momentos de la carrera o enviar a 3 o 20 personas en movilidad a PISA, sin embargo, dice: "el tema es que hay que tener claro para qué muevo estudiantes a PISA y para qué hago COIL con Colombia o con quien sea"

(Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021). Por lo tanto, se trata de identificar las necesidades desde las carreras y luego ver las estrategias a seguir, siendo ese el momento donde se solicita el apoyo de los gestores de internacionalización:

... O sea, lo primero que tiene que estar claro es a dónde quiero llegar yo responsable y mis colegas de la carrera, con los esfuerzos en internacionalización y después explorar cuáles son las estrategias, y cuáles son a las que tengo acceso **y ahí presionar a los gestores de internacionalización**, y decirles "che, sabes que estoy necesitando que me colaboren porque a mí me interesaría con la Udelar hacer un COIL en esta materia, lo que pasa es que no necesariamente tiene que ser la misma, pero aunque sea disciplinadamente tendría que ser la misma carrera. ¿Ustedes conocen a alguien en la Facultad de Sociales en la UDELAR?, porque a mí me interesaría vincularme con algún profesor que quisiera por más que no sea la misma carrera generar un dispositivo colaborativo, para que estudiantes tanto ahí...". Otro ejemplo: A ver, yo quiero tener investigación colaborativa con América Latina, con los países limítrofes, porque quiero fortalecer el espíritu "mercosuriano" de los estudiantes. Listo, entonces digo "necesito que vos me ayudes, o sea, vos estás para eso, vos conoces la AUGM, conoces a qué puertas hay que ir a tocar...", **entonces la ORI, el director, se tiene que poner a mi servicio**. El tema es que aparece el programa de colaboración con Ecuador, entonces ahora todos tenemos que salir corriendo hacer cosas con Ecuador! (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

A continuación, se presenta otro ejemplo que brinda Beneitone, en este caso poniendo como ejemplo la carrera de audiovisión, donde se muestra que ORI puede proponer cosas a los académicos, pero, con una actitud de servicio:

... Por ejemplo, puede decir, "En COILs hay estas experiencias... Mirá en Colombia están haciendo tal cosa, yo te puedo dar un dato de gente de Colombia...". Porque el director de la carrera de audiovisión puede conocer a alguien suponte de la UDELAR, pero después no conoce a nadie más, porque nunca se le abrió la perspectiva más allá de Uruguay y entonces no tiene idea, por ejemplo, que hay unas experiencias en México que sin irte demasiado lejos y con el mismo idioma pueden ser interesantes. Y por eso, las Oficinas de Relaciones Internacionales tienen un rol de servicio, el COIL no me lo puede armar el de internacionales, lo tengo que armar yo, porque soy el que manejo mi asignatura, el que sé en la asignatura en qué está contribuyendo al perfil, el que tengo diálogo con el director, sé qué margen tengo de acción... Porque encima, acá hay cuestiones de carreras que son del artículo 43, los estándares, sabes que es una cosa súper rígida, y en eso los de internacionales no tienen la más remota idea. Entonces, hay una serie de cuestiones de lo que se puede y lo que no se puede hacer en el aula, que es primero responsabilidad del docente a cargo, en línea directa con el director de la carrera y en diálogo con el secretario académico. Acá uno necesita apoyarse en los de internacionales, de hecho, pueden decir "Mirá la verdad que si te interesa yo puedo hacer que una persona de Colombia, presente experiencias sobre COIL, para que ustedes vean las distintas alternativas, y si no les termina convenciendo, yo creo que puedo contactar a alguien de Australia para que muestre cómo es la perspectiva de un COIL en otro idioma". A ver, lógicamente, el de audiovisión no conoce a nadie, entonces necesita de eso para acercarse. El tema es que lo que después tiene que producir es disciplinar y las estrategias didácticas están asociadas a la carrera, a la disciplina particularmente, y hay estrategias de evaluación y hay estándares de acreditación, entonces hay

una cantidad de limitantes que tienen que ver con lo académico. Lo que me da el de internacionales, es que me facilita algunos contactos, pero, es un facilitador, es ahí donde cambia el rol. Antes era el capanga, era el que abría el programa y me decía, mira que hay tres lugares para la facultad tuya... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

En definitiva, para Beneitone, siguiendo con el ejemplo de la carrera de audiovisión, la necesidad es académica, surge de la carrera, estableciendo un “para qué” hay que internacionalizarla, luego, si la respuesta es que sí es necesario, entra en juego la ORI:

... Y, entonces, desde el área académica, desde la carrera voy y hablo con el de internacionales o voy dialogando con el de internacionales y le digo "che, sabes qué, la verdad que estoy necesitando generar en primer año un dispositivo en esta materia, porque el profesor la verdad que tiene onda, tiene tiempo para armar un espacio, nos está faltando una buena contraparte, tendría que ser en idioma español, porque la verdad que los chicos no están preparados todavía en idiomas, pero, a su vez empezar a dialogar con el centro de idiomas para ir preparándolos mejor en otro idioma pensando en otro COIL con otro...". Pero, toda esa estrategia la tiene que pensar el director de la carrera, lo tiene que presentar el secretario académico. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

La lucha con sus colegas, explica Pablo Beneitone (comunicación personal, 05 de octubre de 2021), es que él les señala que todo es disciplinar, son debates disciplinares, algo que, a ellos, dice, les molesta. El experto piensa que no se puede hacer internacionalización desde lo genérico de un programa como PILA, por ejemplo, donde están todas las carreras, tiene que existir en cada carrera una estrategia clara que por qué usar PILA u otra acción de internacionalización. La ORI, enfatiza Pablo Beneitone (comunicación personal, 04 de octubre de 2021), es un servicio, puesto que las funciones básicas de la universidad están en la docencia, la investigación y la extensión. Expertos de la talla de Hans de Wit, coinciden en que la Internacionalización del Currículo, no puede quedar en una ORI, es un tema de académicos, facultades:

... la Internacionalización del Currículo no puede ser solo de una Oficina de Relaciones Internacionales, debe ser una política que esté mucho más enfocada en todos los aspectos académicos, es decir, en los diferentes departamentos, en facultades... Porque la Internacionalización del Currículo está mucho más enfocada en el contenido, mientras que la movilidad está mucho más abocada a la administración de convenios, etc.; entonces es mucho más limitada. (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Algo similar explica Marina Larrea en este caso refiriéndose a la Internacionalización en Casa:

... no se hace en la ORI, la Oficina de Relaciones Internacionales no es la protagonista de la estrategia de Internacionalización en Casa. La protagonista es la Secretaría Académica del rectorado, las Secretarías Académicas de las Facultades, y los directores de Carreras y los docentes de esas carreras, de las asignaturas. Esos son los protagonistas de la Internacionalización en Casa... (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Nótese que Betty Leask también hace mención a la palabra servicio. Para ella las ORI no se pueden imponer a las disciplinas (carreras), ellas deben estar al servicio de ellas y no al revés, porque la internacionalización debe impulsarse desde el corazón del espacio académico (ella hace referencia al modelo conceptual de Internacionalización del Currículo, explicado en el Marco Teórico):

... También es muy difícil si intentan decirles a los docentes y a los profesores qué hacer. Porque no pueden. A: no deberían y B: no les harán caso si lo hacen. Por lo tanto, se trata de transmitir con claridad al cuerpo docente que ellos están en ese espacio. El esquema conceptual que resultó del trabajo que realicé tiene en su centro el conocimiento en las disciplinas. Eso es porque, de no estar allí, ellos no se involucrarían. Porque esa es su patria, es su corazón, es su tribu, por así decirlo. Es una tribu internacional. Si eres un ingeniero en Australia, tienes mucho en común con un ingeniero en Argentina, o en Italia. Tienes un idioma en común. Por lo tanto, hay que reconocer que debe impulsarse desde el corazón del espacio académico. De muchos modos, los representantes de relaciones internacionales son proveedores de servicios a ese espacio. No es al revés. Si la oficina de relaciones internacionales es responsable por la internacionalización de la universidad y el cuerpo docente le brinda un servicio a esa unidad, no creo que funcione. Creo que funciona al revés. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Por otro lado, de acuerdo con Fiona Hunter, se sigue manteniendo una pedagogía en las aulas muy tradicional, poco centrada en los estudiantes, lo que también puede poner a los académicos “incómodos”, más allá de que ella entiende que son los académicos los que deben ser dueños de la IoC@H⁸⁵:

IoC@H es un proceso académico y debe estar en manos de académicos. Las IRO pueden desempeñar el papel de facilitar y orientar. Se trata de respetar los roles de los demás y tratarse con paridad de estima. Si no podemos construir alianzas dentro de nuestras instituciones, ¿cómo esperamos construirlas a nivel internacional? Esto sugiere que la pedagogía en las aulas sigue siendo bastante tradicional. La internacionalización del plan de estudios requiere un enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. Esta también puede ser una razón por la cual los

⁸⁵ Internacionalización del Currículo en Casa.

académicos se sienten incómodos al respecto. (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022)

Ahora bien, la visión de algunos expertos, sobre todo en el caso de Pablo Beneitone que tiene una posición muy firme acerca de que las ORI son un servicio, choca con la de otros como Julio Theiler (experto con muchos años de experiencia sobre todo en el diseño y puesta en práctica de programas de movilidad física de estudiantes en Argentina y la región). A Theiler, se le comentó que para algunos de sus colegas las ORI han sido dueñas de la internacionalización en el caso argentino, cosa que no debería ser así, sobre todo en temas como la Internacionalización del Currículo, donde las ORI deben ser un área de servicio debido a que los dueños de la Internacionalización del Currículo son las Secretarías Académicas, directores de carrera, etc. El experto, dice que, si se analiza la Internacionalización del Currículo, él coincide en que sin duda la Secretaría Académica es el “vehículo”, aunque destaca que la ORI tiene un rol muy importante (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023).

... Por ejemplo, suponte que creas un programa de Internacionalización del Currículum (de vuelta, mucha teoría y poca práctica), entonces viene un profesor y te dice, "Mire, yo doy clases en patología vegetal y me gustaría, porque no tengo, ver si puedo complementarme con un docente de patología vegetal de una universidad extranjera. No hablo inglés, sería bueno que sea en español". Y, ahí está el rol de la Oficina de Relaciones Internacionales, si le va a preguntar eso a la Secretaría Académica, y, ¿viste?, no va a pasar nada... (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023)

Nótese (cita anterior) que Theiler entiende que la Secretaría Académica no va a hacer nada si el profesor plantea una acción de Internacionalización del Currículo, cosa en la que no coincide Beneitone, siendo para él que la Secretaría Académica debe ser la dueña de ese proceso, solicitando apoyo de la ORI, pero no dejando en manos de ella el diseño o la puesta en práctica. Otro aspecto que Theiler (comunicación personal, 19 de abril de 2023) plantea, es que cuando hay que explicar qué es internacionalización, internacionalizar el currículo, qué mecanismos hay para hacerla, como así también, el incentivar al docente y enseñarle, se está ante una tarea de la ORI que no puede hacer la Secretaría Académica. Ese planteamiento de Theiler sobre el rol de las ORI como capacitadores y motivadores de lo internacional con los docentes, se aleja mucho del

planteamiento de personas como Pablo Beneitone y Marina Larrea, quienes incluso, como se verá en otra sección, cuando diseñaron un curso durante la pandemia que se ofreció a varias universidades argentinas y que tocaba – entre otros temas – la Internacionalización del Currículo, definieron que los actores principales de ese proceso y los protagonistas del propio curso fueran las Secretarías Académicas (también docentes y directores de carrera) y no las ORI, visto que estas últimas no entienden de temas de currículo, al ser algo disciplinar. No es un tema menor lo que se plantea aquí, dado que Theiler representa posiblemente por su larga trayectoria en las ORI, el pensamiento de muchos responsables de internacionales. Lo que pareció interesante, es que Theiler reconoce el rol de las Secretarías Académicas en el tema concreto de la Internacionalización del Currículo, pero, al mismo tiempo, entiende que las ORI son clave para llevar conocimiento sobre cómo implementarse a los docentes. Además, Theiler entiende que hay otras acciones muy fuertes de internacionalización, aparte de internacionalizar el currículo, (menciona temas como la movilidad de docentes, estudiantes y el participar en redes internacionales), las cuales las debe llevar adelante la ORI. Por otro lado, también entiende que las universidades no funcionan como compartimentos estancos, hay un rector, dice el experto, en una crítica a Larrea y Beneitone, aunque también reconoce que eso depende mucho de cómo el líder de la institución priorice la internacionalización:

... Entonces, yo creo que un rol central en la Internacionalización del Currículo lo tiene la Secretaría Académica, sin duda, pero, también un rol central o muy importante lo tiene la Oficina de Relaciones Internacionales, además, el rectorado es uno solo, yo ahí no interpreto como compartimentos estancos, como aparentemente lo ven ellos⁸⁶. Que después sean compartimentos estancos es un problema de la Universidad X, qué le vas a hacer. Y parece que somos universidades que no tienen rector, y el rector ¿para qué está? El rector es el que dice "che vos secretario académico y vos secretario de relaciones internacionales, laburen juntos este tema, por favor, que a mí me interesa". La realidad, y ahí hablo del marco argentino, es que el tema internacional todavía hoy no tiene la prioridad que tienen otros temas en la gestión de las universidades... Pero, es una realidad, también seamos sinceros, digamos, parece que somos organizaciones sin cabeza, no es así, lo que pasa es que la cabeza tiene el tiempo gastado en conseguir presupuesto, temas políticos, seamos sinceros... (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023)

⁸⁶ En referencia a Pablo Beneitone y Marina Larrea.

En Argentina las ORI están hablando mucho de Internacionalización Integral – Pablo Beneitone, al comunicarle que en las entrevistas a responsables en las ORI en Argentina algunas nombran el concepto de John k. Hudzik de Internacionalización Integral, responde que en realidad sus colegas en las ORI, no lo entienden demasiado, no por un tema de capacidad, son todos gente formada, sino más bien por el hecho de que el día a día lo gastan en otro tipo de discusiones relacionados con la gestión:

... por una cuestión burocrática que los sobrepasa y no pueden mirar más allá de la gestión pura y dura de conseguir más, o sea, de participar en más convenios, de ver qué programa sale, o sea, todo eso sin duda es un esfuerzo descomunal, a ver, yo me muero si me toca hacer ese trabajo, no lo podría hacer, lo haría fatal, no me saldría, y yo veo eso porque estoy en grupos con colegas, por default, donde veo que las discusiones son para mí incomprensibles, es por ejemplo "si migraciones no sé qué" y se genera todo un hilo, o sea, impresionante, por una resolución de Migraciones suponete con Polonia, y yo digo "pero, y esto qué es, si debe haber un polaco". Y es todo un drama existencial... Claro, entonces imaginate, si vos tenés que estar atendiendo el drama de Polonia, atendiendo el drama después de la reunión del PILA no sé qué... y el estudiante que viene... Eso ya está, no tenés tiempo, o sea, para mí se te quema la cabeza realmente... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

Sin embargo, para Beneitone (comunicación personal, 25 de febrero de 2022) también no puede obviarse, que el no involucrarse en temas como la Internacionalización Integral, puede ser algo más cómodo y que al mismo tiempo les permita a las ORI mantener un lugar de privilegio (de jerarquía), seguir estando aislados. Asimismo, para el experto, todo sería diferente si los responsables de la ORI no fueran solo gestores como pasa en Argentina. En ese sentido, Beneitone plantea como hipótesis que sería diferente si los que llevaran las ORI fueran personas que tuvieran también otras funciones dentro de las universidades que los conectara con otras funciones no tan de gestión, cuando, dice, estos siguieran conectados con el espíritu de la institución, la docencia y la investigación. Para él en ese caso, podrían tener otra apertura: "... Me puedo equivocar, pero, yo veo que muchas veces hay más relación entre pares de los de internacionales por región o a nivel de país, que de estos con sus grupos al interior de su propia universidad...", lo cual, remarca, no quiere decir que no tengan relación, pero, él no ve tanta interacción con secretarías académicas, de investigación, etc. Eso podría también deberse, indica, a que más allá de que en el caso argentino las ORI se fueron jerarquizando, ya son secretarías, el de internacionales en importancia - "cuando las

papas queman”- está después del secretario académico, del general, del de postgrado, del de investigación, extensión, etc.: “en la mesa chica no están”.

8.2.3.3 Las ORI y el poco diálogo con las Secretarías Académicas/Docentes

Al experto Hans de Wit se le comentó que se evidenció en algunas de las entrevistas con responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) poco diálogo entre estas oficinas y las Secretarías Académicas/Docentes.

Sí, creo que sí, y lo que tú describes no es algo que pasa solo en Argentina, es el caso casi mundial, que las Oficinas de Relaciones Internacionales están mucho más orientadas hacia afuera y no se comunican con el resto de la Universidad sobre temas de Internacionalización del Currículo. Además, piensan todavía que ellas pueden organizar un COIL, pueden organizar la Internacionalización del Currículo, lo que es imposible. Es imposible porque se necesitan otras capacidades para hacer eso. Necesitas estar mucho más enfocado en el programa, en el currículo mismo, y la administración de la Oficina de Relaciones Internacionales no hace eso, no lo puede hacer, en general no son profesores, son administradores. Y como en el resto del mundo, también en la Argentina la distinción entre un administrador y un profesor es muy grande. Los profesores no aceptan algo de una Dirección de un administrador, ¡que es lógico!... (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Los argumentos de la primera parte de la respuesta de Hans de Wit, son similares a los ya presentados en una sección anterior de este capítulo: las ORI se enfocan hacia afuera; quieren llevar adelante acciones como un COIL o Internacionalización del Currículo y no saben; su nivel jerárquico los separa mucho de los académicos. Sin embargo, en la segunda parte de su respuesta – a continuación – explica que en los profesores hay una indefinición, una falta de liderazgo, un pensamiento de que les quitará tiempo y una creencia que ya hacen temas como la Internacionalización del Currículo. Por lo tanto, con todos estos elementos que plantea de Wit, la pregunta sería para qué deberían hablar con las ORI y viceversa.

... Pero, al mismo momento, es necesario en este caso que los profesores tomen el liderazgo para hacer la Internacionalización del Currículo, pero, en muchos casos también resisten eso. Resisten porque piensan que eso obliga a ellos a hacer algo extra y dicen que no tienen tiempo, o que tienen que trabajar en la investigación, tienen que dar clases, etc. Y también lo resisten porque ellos piensan, "yo lo hago, yo hago la Internacionalización del Currículo", porque piensan que cuando utilizan un libro de Estados Unidos eso es Internacionalización del Currículo, algo que no es cierto. Entonces, la resistencia de profesores contra una política para la Internacionalización del Currículo en el mundo es bastante fuerte y por eso todavía falta mucho para realizarla.

Muchas instituciones hablan sobre la importancia de la Internacionalización en Casa, etc.; pero, es más palabras que realidad, porque hay mucha resistencia. (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Con objetivo de profundizar en lo explicado en la cita anterior, se le preguntó a Hans de Wit en una segunda entrevista, si él piensa que los directores de ORI carecen del conocimiento para llevar adelante acciones como la Internacionalización del Currículo. El experto afirma que sí, pero, también entiende que se requiere de un liderazgo que venga desde las autoridades universitarias si realmente se quiere hacer un cambio, ya que, si todos siguen pensando que la IES es un tema solo de las ORI, no va a existir diálogo entre actores:

Absolutamente, y ese es el problema. Entonces, se necesita otros actores dentro de la universidad que estén más dirigidos al desarrollo académico, al desarrollo del currículo, y ellos son los que tienen que tomar el liderazgo sobre eso. Entonces, dado que el concepto todavía es que la Internacionalización de la Educación Superior es algo de la Oficina de Relaciones Internacionales, las otras administraciones no se mezclan... Y es difícil que las Oficinas de Relaciones Internacionales cambien su posición propia. También las otras administraciones, dicen "nosotros no tenemos la experiencia, no tenemos la capacidad, no tenemos tiempo, entonces, ustedes tienen que hacerlo". Pero, la Oficina de Relaciones Internacionales no puede hacerlo. Es una tensión que observo en todo el mundo, es muy complejo... Se necesita un liderazgo de rectores, vicerrectores, que digan "bueno, esto es sumamente importante, nosotros tenemos que cambiar, tenemos que influir en todas las dependencias de la universidad para hacer este cambio...". Es un proceso muy intensivo. (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

Algo similar fue planteado por Elspeth Jones:

... la mayoría de las universidades consideran la internacionalización como parte de su relación con otras universidades y de la movilidad. Y comienza con las altas esferas de la institución. Si al presidente de la institución solo le interesa la movilidad, es por eso que se concentra en las oficinas internacionales. Es por eso que todos tienen un papel por cumplir. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Además, para Elspeth Jones, si a las ORI solo les importa la movilidad hay poca chance que puedan ayudar para internacionalizar el currículo en casa, más allá de que afirma que el foco de esa actividad debe estar en los académicos, visto que las ORI no saben de currículo (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022). Ahora bien, más allá de las dificultades que existen, para Betty Leask las ORI y las Secretarías Académicas/Docentes deben “casarse” con el objetivo de lograr buenos resultados,

alinearse, dando el ejemplo de una muy buena universidad australiana donde el mensaje que salía de la propia institución a aquellos docentes que se involucraban en acciones de Internacionalización del Currículo, era: “creemos que esto es realmente importante, si te involucras en esto, lo reconoceremos; te daremos puntos para tu ascenso, o para tu titularidad [permanencia en el cargo]” (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022). Lo que se podría hacer para ella es que:

... la internacionalización se midiera en una institución, no según cuántos estudiantes viajaron al exterior y cuántos estudiantes internacionales fueron a su campus, sino según cuántos proyectos de COIL tuvieron con colaboración entre docentes y estudiantes y qué dijeron los empleadores con una perspectiva internacional y global acerca de los programas. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Otra táctica de acercamiento entre las ORI y los académicos, que se suma a la descrita por Leask (cita anterior), es dado por Jos Beelen, planteando el autor que lo mejor es evitar hablar de internacionalización:

... debes, de algún modo, unir a esas partes y definir qué debe hacer cada una, cómo se hará un programa piloto... Porque, si intentas reclutar académicos y usas la palabra internacionalización, ya habrás perdido. Lo que hacemos a veces es hablar con académicos acerca de la empleabilidad de los graduados, no mencionamos la palabra internacionalización. Y creo que no puedes alcanzar a todos los académicos, suelen ser los mismos académicos que estudiaron en el extranjero los que están motivados a hacer esto. Quizás se debería comenzar por allí, porque si tienes un académico que tiene problemas para hablar inglés y le mencionas la palabra internacionalización... Y otro modo es entrevistar a ex alumnos que dirán lo importante que es tener esa perspectiva internacional. Y que ellos cuenten la historia, porque si lo hacemos nosotros... Pero si tienes una entrevista con un estudiante, o un ex alumno, no puedes decir que no te importan tus estudiantes. Haces que otra persona cuente la historia. (Jos Beelen, comunicación personal, 09 de mayo de 2022)

Ahora bien, independientemente de que se acerquen, de acuerdo con Betty Leask hay que considerar un papel quizás diferente para las ORI, que esté centrado en dialogar, pero también en comprender que están al servicio de las disciplinas y que la internacionalización requiere de colaboración:

Si uno entiende la internacionalización y la internacionalización del currículo como algo más que la movilidad, entonces... Incluso si uno la entiende como movilidad, o si la entiende como resultados de aprendizaje para los estudiantes... Cualquiera sea el caso, la oficina de relaciones internacionales es muy importante. Y las conversaciones entre esa oficina y los departamentos académicos y los encargados de los servicios a los estudiantes son el vínculo que esas personas

tienen con los recursos que están fuera de la institución y que pueden ayudarlas a traer perspectivas nuevas a su trabajo. Puede ser desde la perspectiva de un miembro del cuerpo docente que quiere conectarse con alguien en una institución asociada de otra parte del mundo, que quizás esté interesado en involucrar estudiantes en un proyecto colaborativo de aprendizaje internacional en línea. Ese sería un caso. O puede tratarse de las oportunidades que ese miembro del cuerpo docente tenga para viajar, para ser móvil, para ir a ver qué está pasando en otros lugares, en instituciones asociadas y luego traer lo que aprendió para informar el diseño del currículo de sus clases. Las oficinas de relaciones internacionales siempre tendrán un papel importante, pero quizás sea un papel distinto... Creo que este diálogo no solo debe darse en las oficinas de relaciones internacionales. De hecho, todos deben hablar; debe ser una actividad colaborativa, en la cual todos trabajen juntos, porque todos aportan distintas fortalezas. Pero tendrás una gran barrera si no hay comunicación y si no está el entendimiento que internacionalizar una institución y el aprendizaje requiere de muchas conversaciones y actividades colaborativas. Uno nunca llegará al centro. Si quieres que la internacionalización permanezca en la periferia, debes colocarla en oficinas de la periferia del trabajo académico. Porque el centro del trabajo académico son las disciplinas. Ese es el centro de la universidad; las disciplinas. Esas oficinas que están allí, casi en la periferia, brindan servicios a esos centros académicos. ¿Sí? Porque de eso se trata una universidad, se trata de investigación, enseñanza, servicios y esas oficinas. Si quieres traer la internacionalización al centro, tienes que colocarla en esos espacios. En los servicios, en la enseñanza, en el trabajo académico, en la investigación. Y debes hacerlo con mucho cuidado para que quede insertada en el trabajo que se lleva a cabo día a día. (Betty Leask, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Por otro lado, en palabras de Fiona Hunter, las universidades no colaboran/comunican bien en general, a lo que se agrega que si no se motiva a las personas o si estas piensan que no están capacitadas o que están sobrecargados de trabajo, no participarán, por lo que para ella se trata más de problemas sistémicos (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022). Posiblemente un resumen a todo lo explicado, viene nuevamente de la mano de Hans de Wit, cuando se le preguntó cómo se puede pasar desde la perspectiva de las ORI, a temas más relacionados como la Internacionalización del Currículo, cuando en Argentina hace más de 20 años que vienen centrando sus esfuerzos en movilidad. La razón de que su respuesta se incluya aquí y no en la sección donde se habla directamente del enfoque de las ORI en movilidad, es por el hecho de que el experto menciona la importancia de la interacción entre actores, del diálogo que debe tener la ORI con otros, sobre todo en temas que no dominan como el currículo:

Es un problema, sí. Es cierto que las Oficinas de Relaciones Internacionales en América Latina se enfocan en movilidad, en una movilidad limitada, porque es más de intercambio (no para reclutamiento de estudiantes internacionales u otros aspectos), por lo que trabajan más en manejar los convenios y programas de intercambio. Entonces, ellos tienen un aspecto muy administrativo, es crear nuevos convenios, administrarlos, y ayudar a los estudiantes que van y que vienen, como también a los profesores que van y que vienen, dentro de ese tipo de convenios. Entonces, es un aspecto en sí mismo relajante, pero limitado, y en muchos casos

tampoco hay mucha actividad porque los recursos que los estudiantes y las instituciones tienen para hacer un intercambio suficientemente grande, es muy poco, hay muchos convenios, pero muy poca actividad... Cuando viene un colega del exterior para firmar un nuevo convenio, se firma, pero sin realismo ¿no?, entonces eso es la limitación que hay. Y también no se puede pensar que la oficina pueda ampliarlo porque las otras dimensiones que hay, la internacionalización del currículo, la internacionalización en casa, el intercambio virtual, COIL, etc.; implican mucho una relación que la oficina tiene que tener con otras entidades como, por ejemplo, las escuelas, las facultades, programas de investigación, y todo eso, que en general ellas - oficinas - no tienen y no pueden tener. Por eso se tiene que trabajar en entender qué es la Oficina de Relaciones Internacionales y cómo puede abrir su trabajo, sin pensar que ellas deban hacer las otras cosas también porque ellas no están equipadas para eso, pero dan los recursos, facilitan, apoyan a otros para hacer todos esos tipos de trabajo. Y eso, poco a poco, se realiza en algunos países. En Colombia y en algunas universidades de México, en Chile, en Brasil y también en Argentina, que hay una apertura de la Oficina de Relaciones Internacionales, pero, siempre depende de la capacidad del líder de la oficina y su respeto - como lo respetan sus pares - dentro de la institución, y el apoyo que da el líder de la universidad, el presidente o el rector, y entonces es muy incidental eso ¿no?, no pasa fácilmente. Los líderes de las Oficinas de Relaciones Internacionales deben tener una perspectiva más amplia que solo hacia los intercambios de convenios, una visión de una política mucho más integral de todos los diferentes aspectos y también buscar una relación mucho más fuerte con las facultades, porque también en muchas universidades las Oficinas de Relaciones Internacionales son muy centrales y no tienen muchos vínculos con lo que está pasando y que necesitan en las diferentes escuelas y facultades. Eso implica un tipo diferente de liderazgo de la internacionalización desde las oficinas, como así también un compromiso diferente del líder de la institución, para hacer eso. (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023)

Jocelyne Gacel-Ávila, quien está de acuerdo con la poca interacción de las ORI con otras áreas, destaca que muchas veces son las propias áreas académicas las que no quieren trabajar con las ORI, agregando (como ya se mencionó en este capítulo) la importancia de que la ORI tenga un nivel de coordinación general para que el diálogo se pueda dar entre iguales, debido a que de no ser así serán aún más rechazados por las áreas académicas, resaltando que también es un problema de los propios rectores:

Sí... Creo que las causas son las siguientes: Primero - Las primeras instancias que no están interesadas en trabajar con la Oficina Internacional son las Oficinas Académicas. En mi universidad, nos veían a nosotros inclusive con recelo, nos ven más bajo y con recelo, ellos son lo máximo. Y el problema es que los responsables de estas oficinas a veces no tienen perfil internacional en América Latina. Si ellos tuvieran perfil internacional y estuvieran convencidos de la internacionalización, podríamos trabajar juntos. Segundo - La Oficina Internacional muchas veces tiene un nivel más bajo. Por eso en mi universidad, fue tan importante ese hecho que nosotros pasamos en mi administración a un nivel de coordinación general, porque yo decía: "tengo que estar al mismo nivel que la coordinación general académica, para que nos hablemos, si estamos abajo, pues entonces menos nos van a hablar los que se creen mucho". Pero eso viene de un problema, creo, el cual es que las autoridades, los que están arriba, pues tampoco lo entienden. Porque si el rector lo entendiera, pondría planes o políticas o puentes. Pero como los de arriba no lo entienden, ¡pues los de abajo saber cómo se las arreglan! (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

El tema de los rectores, que menciona Gacel-Ávila, es muy importante en la Internacionalización de la Educación Superior, algo en lo que coincide Hans de Wit:

... Sí, porque ellos vienen de diferentes disciplinas y ellos no son elegidos por su enfoque internacional... entonces se depende de la buena suerte, es decir, si hay un rector que está muy internacionalizado por su trabajo académico o por sus conexiones, o que viene del extranjero, que ha estado en otro país, etc.; eso puede ayudar un poco, pero en general no es el caso, por eso falta la continuidad de una visión, el liderazgo, etc. (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023)

8.2.3.4 ¿Qué aprendieron las ORI en Argentina con la pandemia?

Como introducción, Pablo Beneitone⁸⁷ afirma que hay cambios que serán difíciles de revertir, porque él cree que la internacionalización, ya sea por la pandemia o profundizada por esta:

sigue una lógica que es la que sigue la educación superior en general, con tendencias como la de la masificación, la educación superior frente al fenómeno de la masificación, y la internacionalización también atendiendo hoy esa problemática, de correrse del elitismo e ir hacia la masificación de la internacionalización (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

En ese sentido, el experto plantea temas como la digitalización, es decir, la internacionalización atravesada por la digitalización, la virtualización. Para él, hay una tendencia que conecta a la masificación, la digitalización y nuevas pedagogías en el nivel superior, que de alguna manera son adaptadas a la internacionalización⁸⁸. Él tiene muy claro, que la movilidad física de estudiantes va a ser poca y cada vez menor, por diversas causas, no solo la pandemia sino la guerra, los problemas económicos, etc. Ese, dice, es un atractivo de la oferta virtual. También, la pandemia, dice, posibilitó que estudiantes y autoridades descubrieran más alternativas. De todas formas, Beneitone cree que las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) seguirán tratando de volver a lo anterior,

⁸⁷ El experto posee una visión muy dura sobre el rol de las ORI en la Argentina, lo cual es muy interesante para esta tesis, puesto que en el próximo capítulo se desarrollan las opiniones de responsables de ORI en 47 universidades del país.

⁸⁸ El experto, también plantea el fenómeno de la privatización de la educación superior, que puede también tener un correlato con la privatización de la internacionalización, aunque, entiende que eso en Argentina es diferente por las características del sistema.

debido a que “son las que menos aprendieron de todo esto”, a lo que se suma que tampoco el encuadre institucional les permite ir por otro camino:

... A ver, son Oficinas Internacionales de algo que es un eje transversal de la Universidad, pero que, sin embargo, sigue estando concebida como una oficina y entonces eso le da una limitación administrativo-burocrática, y, entonces es medio difícil que trascienda de mover papeles o de tratar de correr detrás de una convocatoria, porque la investigación pasa por otro lado en la Universidad, no pasa por esa oficina y las decisiones académicas tampoco pasan por ahí. Entonces yo veo que eso sigue siendo ahí un enclave que resiste, una trinchera, que no va a tener, o sea, no creo que tenga esa impronta, si no se concibe a la internacionalización desde las universidades desde los transversal. A ver, está en el discurso, queda muy bonito, queda súper bien, o sea, todo lo que sabemos, pero la internacionalización sigue estando en una Oficina de Cooperación Internacional en la Secretaría de no sé qué cosa, en la subsecretaría o en la dirección, y sigue siendo el lugar donde se gestionan los convenios y donde hay que ir a pedir una beca para irse afuera, y eso sigue llevándolo al plano de lo tradicional... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Para Beneitone, lo que sí ha pasado es que de alguna manera “lo internacional fue como germinando en otros ámbitos”, principalmente, dice, en las Secretarías Académicas, que ahora entienden más el tema de la internacionalización. En la opinión del experto, no quiere decir que hoy eso se materialice en acciones concretas, pero sí se ha instalado la “semilla” de que la internacionalización es más que una beca:

... hoy entiendo que, desde las Secretarías Académicas, las carreras, lo ven de una manera mucho más integral y creo que eso a mediano o largo plazo va a tener un impacto. O sea, hoy creo que todavía está en etapa de instalación, de sensibilización, por lo menos está en cuestionamiento, ¿no?, de decir, "bueno, pero no nos movimos e igual hicimos cosas", a lo que se suma que los que se movían eran pocos, y entonces, también surgen más razonamientos, como “y esto para qué es”, “pero bueno, hay otras alternativas”, etc. O sea, yo creo que la instalación de esos formatos virtuales que se expandieron muchísimo, por lo menos hizo que se generaran preguntas en la Comunidad Académica y que el monopolio de la beca, el monopolio de la movilidad, se corriera de la Oficina de Internacionales y, eso, yo creo que es un logro... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Sin embargo, como ya se mencionó, Pablo Beneitone (comunicación personal, 11 de abril de 2023) cree que las ORI seguirán con “una mirada conservadora, tradicional”, tratando de ir hacia atrás en el tiempo y volver a concentrarse en la movilidad, es, dice el experto, su zona de confort, lo que conocen, es para lo que están, a pesar de que, en sus misiones, funciones, tengan por lo general un alcance más amplio. De todas formas, el experto también comenta que, en la práctica, cuando quieren meterse en temas como la política de investigación, el vicerrector/secretario de esa área los corre, o si quieren

meterse en algo curricular, alguien seguramente les va a decir que eso es disciplinar. Es por lo anterior, que en la opinión de Beneitone, se hace necesario, si lo que se quiere es que la internacionalización sea una política transversal, que haya una decisión institucional, una mesa de diálogo:

... A ver, si un director de una Oficina de Relaciones Internacionales, va a definir cómo es la política de internacionalización de una carrera, lo van a sacar corriendo, lo mismo con la política de investigación de la Universidad, lo van a sacar corriendo... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Según el experto tiene que crearse un ámbito por encima de todo, que defina líneas en lo que respecta a lo internacional de la investigación, lo académico, etc., donde se lleven adelante acciones bajo responsabilidad de los líderes de las mismas. En ese sentido, la ORI tiene un rol de apoyo, de acompañamiento, pero, siendo muy explícito el experto afirma que deben hacerlo: “no arrogándose la potestad de que “nosotros somos lo internacional de la universidad””, lo que en su opinión todavía no está comprendido en su totalidad por sus colegas (de internacionales), como así tampoco, cree el experto, “está el terreno abonado institucionalmente para que haya una estructura que permita que esto suceda de otra manera” (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023).

... A ver, insisto, un director no le va a ir a decir a un secretario de investigación qué es lo que tiene que hacer, o a un secretario académico, porque no va a haber lugar para que eso suceda. Entonces, yo ahí veo dificultades, pero la movilidad va a ser la que es o cada vez menos, no veo que se incremente, y el camino es más universidades con más estudiantes en las universidades, entonces, eso (movilidad) va a ser cada vez más insignificante, y ahí habrá universidades que verán la posibilidad, la oportunidad de pensar lo internacional desde otro lugar y lo desarrollarán, pero, no creo que bajo el liderazgo de las Oficinas de Internacionales. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Desde el punto de vista de Pablo Beneitone (comunicación personal, 11 de abril de 2023) las ORI seguirán teniendo fuerza si se adaptan a los nuevos tiempos. Para él, hay entes como son las secretarías académicas y las carreras que deberán aprender y otras – las ORI – que deberán aprender a ceder. El problema, reflexiona el experto, es que, en Argentina, por el peso y características del sistema público de educación superior, será muy difícil considerando que hay una “cierta sostenibilidad” de las personas en

internacionales, que permanecen muchos años, lo que, dice Beneitone, no tiene que ser algo malo, por el hecho de que da continuidad a las políticas, aunque, sí se convierte en negativo cuando las personas terminan diciendo este es “mí lugar, mí espacio, mí internacionalización...”.

... A ver, yo creo que ahí hay un punto que no es menor, o sea, ellos y ellas fueron protagonistas de la internacionalización. Hoy esto pasa a otro actor, no porque ellos dejen de existir, sino porque tienen un rol si se quiere de acompañamiento y de sostenimiento, y no sé si están preparados para ese paso de un rol tan protagónico a algo de supporting actor o supporting actress, no estoy tan seguro, entonces creo que ese es el punto como más de difícil institucionalmente... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Con respecto a la concentración de poder de las ORI en lo que respecta a la internacionalización, Hans de Wit explica:

Sí, es un problema y no es solo un problema en Argentina, en muchos países pasa lo mismo, que los que dominan las relaciones internacionales son personas que protegen su entidad y que es una reacción normal, no es extraño, pero, no es bueno. Entonces, se necesita no quitar la Oficina de Relaciones Internacionales ya que es importante, pero si trabaja en forma aislada de otros ya no va a ser muy efectiva, pues no puede hacer mucho más que administrar el intercambio. (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023)

Las ORI son necesarias – Hans de Wit comenta que se intentó eliminar la ORI en una universidad en Holanda y no funcionó:

... Justo estaba en la Universidad Católica de Nimega en Holanda, en 2018, donde decían "no necesitamos la Oficina de Relaciones Internacionales porque nosotros vamos a hacer toda la administración central y las facultades mucho más internacionales", entonces todas las personas han ido a trabajar en otras divisiones, como asuntos estudiantiles, recursos humanos, finanzas, etc. Y como resultado de eso, se perdía la perspectiva porque estaba muy fragmentada, nadie sabía qué estaba haciendo la otra. Entonces, se necesita encontrar un balance con un vicerrector internacional o director de relaciones internacionales, con nivel académico y respetado, que coordina, que estimula, que sea una voz el exterior, porque si no hay eso ya no hay resultado, entonces se necesita algo como una Oficina de Relaciones Internacionales, pero esa oficina no debe ser aislada, debe estar relacionada, integrada, con todos los otros aspectos de la universidad y que no sea la dueña de la internacionalización, sino que sea más una coordinación que facilita todas las iniciativas. (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023)

Como explica de Wit, si se elimina la ORI las Facultades pueden terminar trabajando aisladamente, sin saber cada una de ellas qué está haciendo la otra, por lo que las ORI

son importantes para coordinar, pero siempre trabajando de manera conjunta con el resto y teniendo claro que no es la dueña de la internacionalización.

8.3 Movilidad Internacional Física de Estudiantes

8.3.1 Movilidad saliente - Pandemia

Una primera aproximación a la realidad de Argentina vino desde el “Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI)”, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, específicamente a través de su coordinadora, Marina Larrea. En la entrevista, describe que el programa es una política de Estado con más de 20 años que se orienta, trabajando muy de cerca con las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI), a:

... Acompañar las estrategias de internacionalización de las universidades argentinas, ya sean de cooperación internacional o de posicionamiento de su oferta y de sus potencialidades en el exterior. Y, por otra parte, es un programa que tiende al fortalecimiento institucional de las universidades a través del vehículo de la internacionalización... (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Solo a modo contextual, el surgimiento del PIESCI, según Marina Larrea (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), se da a mediados/fines de los 90s cuando se promulga la ley de educación superior 24.521, creándose también la Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU) (hoy Secretaría), llegando en ese momento a la misma un pasante de la Universidad del Salvador, de la carrera de relaciones internacionales, que comenzó a realizar algunas actividades como el gestionar el programa Intercampus, el programa PIMA y otros programas de la cooperación europea como las becas Alban. Por lo que el PIESCI⁸⁹, sostiene ella, arranca como una acción unipersonal para atender de

⁸⁹ En realidad, señaló Larrea, es cerca del año 2000 cuando se relanza el Mercosur con el Gobierno de la Alianza, creándose una primera acción que se llamó Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina, que para ella fue la primera acción estructurada de lo que en ese momento no se llamaba PIESCI, su nombre era Área de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, aclarando que en realidad el programa en ese entonces y hoy, nunca fue creado oficialmente, no existe en ninguna resolución, decreto, nada (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

manera reactiva o receptiva esas demandas externas. Ella explica que eso también generó que el propio Ministerio mirara hacia las universidades, preguntando quién se encargaría de ser contraparte para esos programas, arrancando así también la internacionalización más reciente e institucional en el país. Ahora bien, con respecto al tema de esta sección, es importante señalar que el corazón de la estrategia del PIESCI, como explica Larrea, estuvo hasta el 2014 sobre todo en la movilidad de estudiantes y docentes, lo que creó un “paradigma de internacionalización universitaria muy centrado en la movilidad”. En ese año (2014) el paradigma entra en crisis al comprender que los programas solo movilizaban al 0,1% de la matrícula universitaria de grado y postgrado:

... En 2014 empezamos a hacer las primeras mediciones y nos preguntamos ¿Che, y esto a cuánta gente impacta? Fue por artículos que nos pidieron, unas cuestiones, bueno, que nos llevaron como a empezar a medir, aclarando que es algo que no se registra en Argentina de manera centralizada, la movilidad saliente ni la entrante, o sea cualquier dato que uses para tu trabajo lamento decirte que son datos que no son ni fiables ni robustos, ¡es lo que hay!; **Y, cuando empezamos a tomar noción del impacto real de nuestras acciones - que era lo que nos llevaba la gestión de todo el día, el quehacer cotidiano de más de 10 personas -, tuvimos una desazón, y fue un escándalo, fue un bochorno, porque el número que arrojaba esa primera medición muy superficial, al inicio, decía que movilizábamos al 0,1% del total de la matrícula estudiantil de grado y postgrado de todas las universidades argentinas.** O sea, tomamos medidas de las universidades que más sacaban pibes afuera, que más movilizan, y sí, **no llegábamos a 2.000** entre lo que financiaba el Estado y lo que se financiaba de manera particular, y fondos de becas de otros países, bueno. Y ahí también empezamos a - ¿Cómo decirlo? - como a ampliar la mirada o a correr la mirada un poco del objeto movilidad, estudiante movilizado, y empezamos como a hacer una lectura un poco más horizontal. ¿En qué sentido? **Nos dimos cuenta que estábamos reproduciendo desigualdades sociales, o sea, que había una tendencia a la elitización de la movilidad porque accedían pibes que de todas maneras lo podrían haber pagado de manera individual, privada, particular,** y que eso tenía que ver mucho con el capital cultural que traía cada estudiante, sobre todo la competencia lingüística que traían, en francés, en alemán, o sea, en idiomas no tradicionales que requerían que lo hubiesen aprendido o bien en un colegio bilingüe privado de ese idioma, o bien en cursos particulares privados que su familia bancaba. **O sea, estábamos hablando de que nuestra población beneficiaria objetivo era, bueno, la gente más pudiente de la Argentina,** universidades públicas y privadas por igual, eh. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)⁹⁰

⁹⁰ Marina Larrea explicó que el valor de 0,1% se corroboró en pandemia, en 2020, debido a que el PIESCI trabajó en la repatriación de universitarios argentinos – en coordinación con Cancillería - varados en el exterior. El formulario que armaron para repatriar, lo llenaron 1.914 personas, lo que representa, dice Larrea, el 0,1% exacto (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Es en ese momento (año 2014) que, en el PIESCI, afirma Larrea, comienzan a ver otros aspectos de la Internacionalización de la Educación Superior (IES) como la Internacionalización en Casa y luego la Internacionalización del Currículo:

... Y ahí empezamos como a hablar de Internacionalización en Casa, de qué rol para las lenguas extranjeras en Argentina. Bueno, Internacionalización en Casa trajo el debate de Internacionalicemos el Currículum, Internacionalicemos el Campus, primero de manera muy enunciativa, muy discursiva, y lo empezamos a nombrar a esto, cuando lo empezamos a nombrar empezó a tomar entidad. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Sin embargo, fue casi una década después, que los conceptos empiezan a calar más en el sistema de educación superior argentino:

... Recién ahora te diría, 7, 8 años después, esto se está concretando y está fraguando en el sistema universitario. En su momento yo le hablaba a nadie, nadie me entendía lo que yo estaba diciendo. Cuando hablaba de lengua extranjera me decían, "¿pero y nosotros qué tenemos que ver con eso?", las Oficinas de Relaciones Internacionales respondían eso, "no entiendo cuál es la relación" decían, y yo decía "porque una política lingüística debe nutrir una política internacional, sino qué movilidad para quién", y bueno, no había caso. Lo mismo con los créditos, lo mismo con la Internacionalización del Currículum, fue un proceso, procesos que fueron madurando, que los vimos siempre primero desde re afuera, porque yo no tengo ningún tipo de experiencia de gestión universitaria... siempre lo vimos antes, pero tardó siempre mucho más en materializarse en las universidades. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Pandemia - Según Larrea, actualmente son muy conscientes de las limitaciones de una estrategia focalizada exclusivamente en la movilidad, por lo que están trabajando para cambiar ese paradigma. Posiblemente un ejemplo muy reciente de eso, se dio en plena pandemia cuando el PIESCI lanzó el programa “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral” celebrado entre agosto y noviembre de 2021 (PIESCI-Convocatoria, s.f.)⁹¹. Ese curso, como comenta Marina Larrea (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), causa (estaba en marcha al momento de la entrevista) que los docentes, según le comentó un director de ORI en una Universidad Nacional, comenzaran a interesarse en lo internacional, armando

⁹¹ Los 3 ejes del curso: Intercambios virtuales/Internacionalización del Currículo/Reconocimiento académico; Las universidades participantes debían tener proyectos vigentes en por lo menos uno de los programas que el PIESCI apoya: MARCA; ARFITEC; ARFAGRI; INNOVART; MAGA; Escuelas Agrotécnicas Preuniversitarias (PIESCI-Convocatoria, s.f.).

incluso clases espejo con otros países, etc. Según Larrea se trata de una apuesta de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) de “tenderle la mano al académico”, porque sin ellos, la Internacionalización en Casa, por ejemplo, no sucede, porque las ORI tienen otro objetivo, ellas gestionan movilidad, y de hecho la pandemia, afirma ella, los ha puesto en una situación de desconcierto tal, que las llevó a seguir “pensando en ampliar su indicador de movilidades, sumando ventanas de Zoom a la oferta digital y a la oferta académica virtual de la Universidad”, sin considerar que el intercambio virtual debe tener una estrategia detrás. Para ella, las ORI no se sienten interpeladas por la Internacionalización en Casa, no es algo que comprendan demasiado, aunque también se debe trabajar con las áreas académicas, para las cuales todas estas cosas son nuevas. El curso del PIESCI⁹² muestra realmente una preocupación desde el programa en llegar a más estudiantes que con los que se llega a través de la movilidad física de estudiantes saliente. Sin embargo, en los hechos, el PIESCI ha continuado hasta la pandemia con un enfoque hacia la movilidad, como se pudo observar en las entrevistas con responsables de ORI. En ese sentido, Pablo Beneitone (comunicación personal, 11 de abril de 2023) entiende que al PIESCI le pasó en la pandemia lo mismo que a las universidades, al no poder movilizar personas buscaron qué hacer, por lo que él fue convocado para comenzar a desarrollar el tema de la Internacionalización del Currículo, la cual, dice “siempre fue la hermana pobre, la cenicienta de la Internacionalización”. El experto entiende que, si bien los números de movilidad son bajos, los programas están. Para él, aunque sean 100 becas que el PIESCI deba gestionar, por ejemplo, con Alemania, eso tiene una gran complejidad, representa muchas negociaciones, etc. El tema es que cuando esos números se ven a nivel de un sistema de educación superior con 2.000.000 de estudiantes, lo que se termina distribuyendo a las universidades “son migajas”, “sigue siendo una estrategia muy acotada”, que tal vez, señala, “en el día a día no se termina viendo, porque te llaman de tal Embajada, te llaman para decirte que hay que ir a tal

⁹² Un aspecto clave, explica Pablo Beneitone (comunicación personal, 04 de octubre de 2021), quien fue el capacitador y diseñador junto a un equipo de ese curso (terminaba con un proyecto por universidad con la asignación de fondos del PIESCI), es que requería la participación de otros actores, como secretarios académicos, directores de carrera, facultades, etc., debido a que, decía el experto, “si lo vamos a hacer con los de internacionales no va a servir para nada”. También, decía Beneitone, las tareas que se debían hacer en equipo eran por plan de estudio.

reunión, aparece tal programa, y en la sumatoria de todo eso te perdés". Con respecto a la movilidad y su futuro, Pablo Beneitone (comunicación personal, 05 de octubre de 2021) piensa que esta va a seguir estando, pero, el comenzar a hablar de la Internacionalización del Currículo durante la pandemia, causó que se hiciera más visible lo elitista que es la movilidad saliente en el caso argentino:

... A ver, la movilidad va a seguir estando. Pero, se criticó tanto, porque en el momento en que hubo que salir ahí a la palestra con lo de la Internacionalización del Currículum se aprovechó para acentuar la crítica que siempre estuvo, pero estaba viste, así como media solapada ahí entre bambalinas, de lo elitista de la movilidad, del poco porcentaje, de que eran esfuerzos nada más que para los que igual podían, etc. Ahora se puso como más evidente, es decir "bueno, hacemos esto porque lo otro no era democrático, era elitista, no llegaba...". (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

La pandemia, que para Beneitone ha causado que se comiencen a hablar de alternativas a la movilidad, sin duda, fue un catalizador muy importante de otras alternativas de internacionalización. Hay que comprender, dice Marcelo Tobin, que el 80% de las universidades del país que solo hacían movilidad, se dieron cuenta que no la iban poder realizar:

... Ponete en el lugar del director de relaciones internacionales. Tu trabajo se corta de un día para otro, lo primero que piensas es "si no hago nada me vuelan", además de la reducción de presupuesto. Entonces, decís "bueno, veamos qué otras cosas hay". Y ahí, empezaron a darse cuenta de que hay muchas otras cosas... Vos imagináte una universidad con 14/15 administrativos cuyo principal eje es la movilidad y de golpe se quedó sin nada. Por eso fue más fácil - para mí, no lo tengo registrado esto, es una opinión subjetiva -, en esa situación, a las universidades pequeñas reconvertirse. Pero, para mí fue así, la pandemia los puso frente a la realidad... (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

Ya está claro para Marina Larrea, que la Internacionalización en Casa, que, en Argentina, dice ella, le están llamando Internacionalización Integral (vale recalcar que no son lo mismo), cosa que en su opinión es solo una cuestión de semántica, es la prioridad ahora en el sistema de educación superior argentino por sobre la movilidad (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). En ese sentido, se le comentó a Larrea que desde las universidades - más precisamente en las entrevistas a responsables de ORI - ya se escucha mucho el tema de la Internacionalización del Currículo, Integral, a lo que ella expresa:

... desde el propio Estado lo están escuchando, no escuchan más movilidad física, beca, pasaje. Eso no está más en mi discurso. Ahora en mi discurso hay otra cosa y el discurso del Estado se escucha mucho en las universidades, retumba, resuena, tiene réplicas, eco. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Estrategia - Pablo Beneitone entiende que hoy debe hacerse la pregunta de para qué movilizar gente, es decir, si detrás de eso solo hay un interés cuantitativo o realmente se apunta a algo más:

... la institución quería tener un número, un indicador de que tiene 51 personas movilizadas; de que participa en el MARCA, en el ESCALA... y entonces en un informe de gestión anual la Oficina dice todo lo que hizo, o sea, es para eso, o es para efectivamente decir "bueno, no, mejoramos la calidad, porque nos acercamos a estas instituciones, porque pusimos equipos de las dos instituciones en diálogo, porque estamos trabajando el perfil de nuestros graduados desde otra perspectiva". Entonces bueno, ahí hay todas unas preguntas de para qué internacionalizarse, para qué movilizar, que siguen sin respuestas, o sea, es poner el carro delante del caballo. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Lo interesante es que la gran parte de los expertos entrevistados, no dicen que la movilidad física no debe estar, lo que sí afirman, es que debe haber primero – como describe Beneitone en la cita anterior – una estrategia, un para qué, y luego está el hecho de reconocer que son muy pocos los que la pueden realizar (concordando en esto todos los expertos entrevistados). Hans de Wit y Marina Larrea lo resumen de la siguiente forma:

... Sí, se necesita mantener, pero, se necesita hacerlo con una clara realidad, que es un grupo limitado, y que deben ser personas que tienen un plan de trabajo muy bueno sobre lo que quieran hacer, entonces no puede ser turismo académico, debe ser algo que sea muy importante para ellos mismos, pero también para la universidad, entonces, cuando regresan utilizan la capacitación que han recibido para ya una internacionalización mucho más en casa y del currículo. (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023)

... es una pata más, no puede ser el corazón de la estrategia, porque bueno, ya demostró sus limitaciones, por el presupuesto, porque alcanza a muy poca gente, por el tipo de gente que goza del beneficio de la movilidad que no necesita al Estado para bancarla... (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Otro aspecto, es señalado por Marcelo Tobin (comunicación personal, 21 de febrero de 2022), para quien también los gestores de relaciones internacionales deben aprender a decir que no. Para eso da el ejemplo de que, si la Universidad de Stanford llega a una universidad argentina y ofrece 100 becas de postgrado, el responsable de la ORI tiene

que entender que posiblemente va a perder luego a esas personas, por lo que puede plantear alternativas, como cotutelas de tesis de doctorado con Stanford, con estancias cortas, tratando de evitar así que esas personas no vuelvan. Tobin, al plantear esa situación, muestra que hay que tener claro no solo lo que la propia universidad tiene como objetivo de internacionalización, sino también los intereses que tienen determinados países, en este caso, de reclutamiento de talento. Otro ejemplo del experto:

... Por ejemplo, nosotros estamos armando un curso internacional de la Universidad Nacional de Entre Ríos con la Universidad de PURPAN en Francia, sobre industrialización lechera, porque queremos mejorar la productividad de los quesos a nivel de Entre Ríos con una cuestión de marketing que los franceses tienen muy bien. Entonces yo tengo que ver muy bien. Tengo una debilidad, me pregunto con quién tengo relación que me puede potenciar, y veo que tengo con PURPAN. Luego, me pregunto, si PURPAN anda bien en eso, si la respuesta es sí, entonces ahora busco que acordemos el curso, "ustedes vienen, nosotros vamos...". Pero yo tengo en claro lo que quiero... Cuando vos sumas a una persona como gestor de relaciones internacionales que no conoce todo esto y lo que le encanta es que el rector lo mande a Francia para ver si puede hacer algo y que los estudiantes vayan a Ámsterdam porque les encanta más que Bolivia, no salís de la colonización intelectual. Y ahí, la movilidad pasa a ser un fin en sí mismo y se pierde la posibilidad de desarrollar un proyecto que signifique crecimiento para la propia universidad ... (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

Se despertaron otros actores – Las ORI al servicio - Lo que está claro, comenta Pablo Beneitone (comunicación personal, 05 de octubre de 2021), es que dentro de las instituciones “se despertaron” otras instancias que no estaban identificadas, las cuales “va a ser medio difícil adormecerlas nuevamente”, dado que hay gente que ya comprendió que las ORI no tienen necesariamente el “monopolio de lo internacional”, entendieron que ellas mismas – dice - tienen que autogestionar su propia internacionalización. Según el experto, las ORI son un servicio de apoyo a los académicos, directores de programa, etc., y no al revés. Es decir, en su opinión, no puede pasar que los académicos estén al servicio de algunos responsables de ORI que, en busca de quedar bien con otros organismos, asociaciones, programas, etc., necesiten de alguno de ellos ayuda para ofrecer una materia en un programa de movilidad, probablemente sin el conocimiento del director de la carrera o el decano, “sin que eso

esté inscripto en una estrategia de Unidad Académica de internacionalización⁹³". Sin embargo, en el caso concreto de la movilidad física de estudiantes, para Julio Theiler (comunicación personal, 19 de abril de 2023) (una de las personas que más la ha impulsado en la Argentina), a diferencia de temas como la Internacionalización del Currículo que sí involucran al docente (las áreas de administración académica), esta "es un rol único de la Oficina de Relaciones Internacionales". Esa afirmación, iría en contra de lo que plantean otros expertos, por ejemplo, Beneitone y Leask.

Va a seguir existiendo – La movilidad física de estudiantes, va a seguir estando, por ejemplo, dentro del alcance del PIESCI, pero, dice Marina Larrea, será muchísima menos por temas de presupuestos, dando el ejemplo de que el peso argentino se devalúa a razón de 3% por mes. Se trata entonces, de apostar al futuro por la Internacionalización Integral, en Casa, etc., porque no es fácil la sostenibilidad de los programas de movilidad:

... Nuestras limitaciones son presupuestarias, no son conceptuales, yo no estoy diciendo que la movilidad física no sea importante, lo que digo es que ojalá, pero no vamos a tener cómo sostenerlo más, por lo menos en este ciclo económico, ¿viste?, ojalá que dentro de unos 5 o 6 años estemos en otro lugar y otra vez vuelva el boom, entonces, mientras tanto, yo me estoy preparando para los futuros 5 años de mi país. Porque la realidad es que no vamos a poder dar dinero para movilizar estudiantes, entonces decimos "bueno, prepárense para sostener sus relaciones internacionales, sus vínculos de cooperación de esta manera, porque esto es lo que vamos a poder hacer. Y, bueno, sí obvio, la movilidad física es irremplazable, irremplazable, pero para 0,1% de nuestra matrícula. Bueno, también hay que tener en cuenta eso. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

A modo de cierre, Marcelo Tobin menciona a la U. de Buenos Aires, de gestión pública, la más grande y prestigiosa (datos de la SPU y QS respectivamente) del país, según él, con unos 320.000 estudiantes, solo moviliza hacia afuera 150 estudiantes, lo cual se convierte en un argumento muy fuerte y real de las razones por las que hay que explorar otras alternativas:

⁹³ En otra entrevista Pablo Beneitone (comunicación personal, 25 de febrero de 2022) indicaba que se supone que la internacionalización es para los estudiantes, los cuales, para graduarse, interactúan con académicos, no con gestores de ORI que no tienen un perfil académico. Esto muestra su postura – dura – sobre la importancia de lo académico y no tanto de la ORI en la internacionalización.

... La internacionalización es mucho más que la movilidad, de hecho, la movilidad, nuestra, de Argentina, y te diría casi de toda Latinoamérica, en términos absolutos y relativos es muy escasa. Te doy un ejemplo: Cuando yo fui secretario de Relaciones Internacionales de la UBA, la UBA en aquel momento - no sé cómo estará ahora - tenía 320.000 estudiantes, y nosotros por programas movilizábamos 100, 150 por año. Vos para decir, "bueno yo tengo una importante movilidad estudiantil", tengo que hablar de un 10% ¿Cómo haces para movilizar 32.000 estudiantes?... (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

Defensa de la movilidad saliente - Ahora bien, si se hace foco en el número que da Marina Larrea, como así también en el enfoque que ha tenido Pablo Beneitone (en secciones anteriores) está claro que la movilidad saliente no tiene un impacto significativo. Sin embargo, el experto Julio Theiler afirma que en la Universidad N. del Litoral donde fue responsable de su ORI, ellos calculan el porcentaje de estudiantes que realizaban una movilidad sobre la cantidad de personas que egresan, no sobre la matrícula total, puesto que los que realizan la experiencia deben estar en el cuarto año de la carrera, son para él, personas que van a egresar seguramente (a diferencia de que la movilidad la haga un estudiante de primer año donde hay más chance de que abandone), por lo que si calculan unos 200 alumnos que salen y unos 2.100 egresados, eso da un valor cercano al 10% de movilidad (destacando el experto que en un año llegaron al 15%), mientras que si el cálculo lo hacen sobre los 40.000 alumnos de la universidad el valor sí es muy bajo (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022). Lo planteado por Theiler, es cuestionable, de hecho, Marcelo Tobin (comunicación personal, 21 de febrero de 2022) al ser consultado por esta forma de medir la movilidad, afirma que son distintas interpretaciones estadísticas, aunque, la realidad, dice, muestra que la movilidad nunca supera el 1%.

... La realidad concreta, es que si vos vas universidad por universidad y le decís "¿cuántos estudiantes movilizaste este año?", no te va a superar el 1%, menos, esa es la realidad. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Rosario, cuántos estudiantes tiene, ponele 75.000; cuántos movilizó este año, 40; entonces de qué estamos hablando... Erasmus con todo el éxito que significa, no debe movilizar más del 15, 20% del total de los estudiantes de la Unión Europea... por qué, porque es muy cara la movilidad. Y en Europa las distancias son mucho más chicas, vos imaginate que vos acá tenés que mandar un estudiante a Goiás en Brasil y son miles de kilómetros, avión... Entonces, yo, universidad, digo, "¿Es importante la movilidad estudiantil?, sí. En mi universidad, con esta realidad, este contexto y este presupuesto, a qué apuesto, a movilizar 10 estudiantes por año o potenciar los centros de investigación con docentes y formación de postgrado". Esas son las decisiones... Seguramente va a vender mucho más que vos movilices 10 estudiantes a que digas tengo 3 proyectos de investigación con 4 universidades extranjeras, es muy probable. (Marcelo Tobin, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

Volviendo a la defensa de la movilidad física saliente de estudiantes en Argentina, se le dijo a Julio Theiler, que hay varios expertos que entienden que la movilidad debería irse dejando a un lado (no erradicarla), para apostar a otras alternativas. Con respecto a eso, él entiende que es “antimoderno” decir eso porque se va en contra de las propias tendencias mundiales como el quiebre de fronteras, además de que los estudiantes están “ávidos” de moverse, brindando el ejemplo de que todos los estudiantes (y docentes jóvenes) que ellos reciben en la universidad donde trabaja que hablan español y son de origen alemán, francés, italiano, etc., cuando se les pregunta cómo lo aprendieron, dicen, a través de una estancia Erasmus en España, eso para él es una realidad (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023). Sin embargo, Julio Theiler (comunicación personal, 08 de febrero de 2022) explica que cuando era responsable de la ORI en su universidad tuvo que pelear mucho a nivel de presupuesto, para poder mandar estudiantes afuera, dado que la mayoría iban becados por la universidad. El miedo que actualmente el experto declara tener, no está solo en el tema de que recuperar los niveles de inversión en pospandemia va a ser algo dificultoso, sino también a que se haya perdido interés en la movilidad física, porque no se hizo durante 2 años y porque las universidades pueden haber comprado el discurso de Pablo Beneitone (fue capacitador del curso del PIESCI mencionado al inicio) en lo que refiere a la Internacionalización del Currículo, por el hecho de que si bien esta es difícil de hacer, sí es más barata, a diferencia de lo que cuesta movilizar estudiantes. Para él, la Internacionalización del Currículo es importante, pero eso no significa que se deba eliminar la movilidad física, citando en específico a Pablo Beneitone por el uso de la palabra “elitista”:

... Ahora, y por qué eso sí y tenés que eliminar la movilidad física que es elitista, que es la palabra que usa Pablo Beneitone que a mí más me irrita. ¿Elitista por qué? Algunos dicen que es porque condiciona económicamente, pero, la mayor parte de la movilidad que hacen las universidades argentinas son con becas, entonces no es elitismo, digamos. Y, digo algo más: y sin un chico que tiene una familia que puede pagarle un semestre afuera, ¿por qué no lo vas a hacer? No lo puede hacer solo y por eso tiene que estar la Universidad atrás, porque tiene que conseguirle lugar a donde ir y decirle "mirá, si vos te vas, te reconozco los estudios que vos haces", porque si el chico se va por la suya propia pierde el semestre, por decirlo de algún modo. (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023)

La Internacionalización del Currículo y la movilidad, las dos, advierte Theiler, son sumamente importantes y en las dos las universidades deben poner dinero, no por trabajar en el currículo se va a abandonar la movilidad que es, para él, una iniciativa alto impacto, que no solo es para estudiantes, sino también para los docentes, en estos últimos el viajar es importante para que se internacionalicen, además de que sirve para establecer relaciones con docentes de otras partes del mundo con los que luego poder, por ejemplo, hacer un COIL (Julio Theiler, comunicación personal, 08 de febrero de 2022). Alineado al tema de la movilidad de estudiantes, José Antonio Quinteiro Goris (comunicación personal, 03 de mayo de 2023) experto de IESALC, entiende que incluso hay que tratar de aumentar la misma, dando para eso el ejemplo de Noruega que está haciendo estrategias en ese sentido. Lo importante para él, es tratar de salir del promedio de 0,8% de movilidad de estudiantes de América Latina que es de los más bajos del mundo, para al menos llegar al 1,4% mundial:

... los noruegos, que tienen un 20% de movilidad de sus estudiantes, 20%, apuntan al 50% en el mediano plazo de movilidad presencial ¿Están equivocados ellos? Tengo unas cifras por ahí, recuerdo la de los noruegos que quieren llegar al 50%, o sea, quizás es muy ilusorio pensar que nosotros en Latinoamérica siendo países de recursos medios, de ingresos medios y bajos, podamos asegurar cifras como esas, pero también un 0,8 que es totalmente ridículo. Ahí habría que ver exactamente qué tenemos que hacer por lo menos para llegar al 1,4% que es la media global, por lo menos. Y, por lo menos estar a la par de los otros, yo no quiero estar al 6% de España, por ejemplo, o al 20% de Noruega, pero por lo menos mantenerse en la media como están los otros y no ser el bloque geográfico más rezagado y no decir que como solamente 0,8% de los estudiantes matriculados pueden hacer movilidad, hay que descartarla de plano. O sea, me parece un poco, digamos, radical esa postura. A mí me gustaría más parecerme al resto del mundo, yo planteo algo muy básico que es estar en la media y reforzar la Internacionalización en Casa, por supuesto que sí, pero por lo menos no ser el último bloque geográfico del mundo en cuanto a movilidad, esa es mi opinión, no tanto creo que, de la UNESCO, no sé si de la UNESCO, pero es mi opinión personal... (José Antonio Quinteiro Goris, comunicación personal, 03 de mayo de 2023)⁹⁴

Otro aspecto que surgió de algunos expertos, es el potencial que tiene la movilidad de estudiantes, para lograr la integración, siendo un caso concreto la UE. Explica Norberto Fernández Lamarra:

⁹⁴ Noruega: José Antonio Quinteiro Goris, hace referencia a datos suministrados por Aurora Hårtveit (2022), más precisamente dice en el documento: “Meta a largo plazo: que el 50 por ciento de los estudiantes que completen un título hayan estudiado o realizado una pasantía en el extranjero” (Hårtveit, 2022, slide #3).

... La Unión Europea ha sido posible gracias a los estudiantes europeos que después de la Segunda Guerra Mundial han estudiado en distintos países de Europa. Es decir, se creó una relación de fraternidad entre los distintos países de Europa que hizo posible la Unión Europea, su desarrollo e incluso el Espacio Europeo de Educación Superior, o sea, ayuda a entendernos mejor. (Norberto Fernández Lamarra, comunicación personal, 13 de julio de 2021)

8.3.2 Movilidad entrante

La movilidad entrante de estudiantes representa un paradigma muy diferente al de estudiantes salientes. Mauro Guevara (comunicación personal, 06 de octubre de 2021) coordinador del Programa Study Buenos Aires (del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) explica que en un informe que hicieron a través de diferentes fuentes encontraron que el impacto económico de los estudiantes internacionales que llegan a la Ciudad de Buenos Aires por año, representó en 2018 (datos de 2017) un poco más de medio punto del Producto Bruto Geográfico de la Ciudad y en 2019 un poco más de un punto. Sin embargo, más allá del beneficio económico que puede ser muy claro, Guevara entiende que hay otros beneficios: soft power, rankings e Internacionalización en Casa:

... La educación internacional el efecto que tiene en la Ciudad de Buenos Aires es variado. O sea, el primero el impacto económico... El segundo es el de soft power, un concepto de relaciones internacionales, porque bueno, o sea, estás haciendo diplomacia pública, teniendo embajadores, embajadoras, que vivieron en la Ciudad, vivieron las épocas más felices de su vida o una de las épocas más felices de su vida, formativas y demás, en una ciudad como Buenos Aires, se llevan recuerdos, se llevan amistades y esas amistades, digamos, que perduran en el tiempo... Entonces, una persona que pasa 5 o 6 meses haciendo un intercambio o un posgrado, se lleva un pedacito de Buenos Aires como digo siempre. Son voceros, voceras, que van a hablar bien de Buenos Aires. Entonces, el segundo te diría que es esta diplomacia pública que se genera. Y el tercero y cuarto, o sea, hay dos más, es que tener más estudiantes internacionales, lo que les da a las universidades es mayor posicionamiento en los rankings, porque una de las variables de los rankings es justamente la cantidad y variedad de estudiantes internacionales que tienen, estudiantes y docentes. Entonces, de alguna manera decimos que estamos aumentando el valor de los títulos universitarios de nuestros propios graduados y graduadas, entonces, generamos un efecto positivo. Y, por otro lado, está lo que se llama Internacionalización en Casa, que es la posibilidad de que estos estudiantes, digamos, estudien en las universidades y armen aulas globales que sensibilizan a nuestros estudiantes sobre las realidades de lo que está pasando en Bolivia, Perú, Paraguay, Brasil, Estados Unidos, en Francia, etc. Les aporta una mirada global a los contenidos que están viendo. (Mauro A. Guevara, comunicación personal, 06 de octubre de 2021)

Sobre la IaH da un ejemplo que muestra la potencialidad de llevar la diversidad hacia otros niveles educativos, como la educación primaria:

... tenemos un programa que se llama “Compartí tu Idioma”, que lo hacemos junto al Ministerio de Educación, en donde estudiantes internacionales, estudiantes que están haciendo intercambio, que sean nativos en francés, inglés, portugués e italiano, hacen de asistente de idiomas en escuelas públicas primarias. Entonces para el niño o la niña que está aprendiendo un idioma, que se lo cuente un estudiante, digamos, joven y le hablé quizás de manera mucho más cercana y lo puedan justamente ver, la puedan ver, es un impacto que tiene efectos muy positivos en esos niños, niñas. (Mauro A. Guevara, comunicación personal, 06 de octubre de 2021)

También Julio Theiler habla del beneficio de tener presencia de estudiantes internacionales en las universidades, dice en concreto sobre la Internacionalización del Currículo:

... dentro de las estrategias de internacionalización del currículum tener en el aula un grupito de chicos extranjeros es una de las estrategias, o sea, tu propio estudiante no se mueve de tu ciudad, pero comparte, convive, estudia, interactúa socialmente, con chicos de otros países, de otras inclusive razas. Nosotros recibimos chicos de Brasil, por ejemplo, en la universidad, en Santa Fe para encontrar una persona de color tenés que ir a buscarlo abajo del suelo porque no hay, Argentina por distintas situaciones históricas no tiene gente de color... Entonces, los primeros intercambios que se hacían en el año 2001, 2002, por ahí llegaban chicos de color de Brasil, principalmente, pocos... en Santa Fe era una novedad. Ese intercambio cultural, hemos recibido algunos chicos asiáticos... yo me desvivo por eso... porque realmente el choque cultural que se da es interesantísimo. Si viene un uruguayo acá, somos iguales, no hay diferencia. (Julio Theiler, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Como cierre al tema de los estudiantes internacionales en el campus (beneficio de la movilidad entrante), se citan las palabras de Jos Beelen (comunicación personal, 09 de mayo de 2022). Él opina que hay una problemática en la naturaleza de la palabra internacionalización, la cual es muy anglosajona. Él explica que en los Países Bajos – su país – no se sienten cómodos con esa cuestión, porque no reclutan estudiantes por dinero, ellos quieren una educación mejor, por lo que se hacen la pregunta de si el traer estudiantes internacionales se hace por estos estudiantes o por los propios estudiantes (locales), es decir, entender si estos últimos obtienen un beneficio de los primeros: “Algunos creen que la internacionalización en casa se trata simplemente de ver qué hacen los estudiantes internacionales en sus casas. Pero se trata de mejorar la educación para tus propios estudiantes”. Ese es un aspecto muy importante de la movilidad entrante y sobre el cual en el próximo capítulo de esta tesis se ahondará.

8.3.3 ¿Es posible algo similar al Programa Erasmus en América Latina?

Marina Larrea (comunicación personal, 19 de septiembre de 2021), a pesar de sostener que la movilidad será cada vez menor, sí ve como valioso el programa PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano), porque es el único que puede llegar a tener un alcance más regional y no subregional como lo tienen ESCALA de AUGM y MARCA del Mercosur, algo en lo también concuerda Julio Theiler (comunicación personal, 03 de marzo de 2022), uno de los promotores del PILA por el lado argentino, para quien el programa tiene posibilidades de convertirse en el Erasmus latinoamericano. Sin embargo, para Hans de Wit (comunicación personal, 17 de marzo de 2022) – al ser consultado sobre la posibilidad de que América Latina llegue a tener algo similar a Erasmus, mencionándole el PILA –, si bien hay que siempre ser optimista, eso es algo muy difícil porque implicaría “una política de educación superior de la región, que hoy no existe”. Además, el experto plantea como problema la división en América Latina entre el sector de educación superior público y privado, que es acompañada de la inexistencia de una política común entre ambos. En el caso de Europa, expone de Wit, ese tema se resuelve más fácil porque al menos el 90% del sector de educación superior es público, lo que hace que sea más fácil crear una política común. De hecho, expone de Wit, el sector público en América Latina se niega a trabajar en conjunto con el privado, por la percepción de que este es de menor calidad y prestigio, algo interesante, plantea el experto, dado que en muchos casos el sector privado en la región es mucho más activo en temas de internacionalización que el público, dando el ejemplo de las universidades católicas, que se empeñan mucho en acciones de movilidad, COILs, etc., y de muchas universidades privadas en Chile y México. El poco interés en el sector público por la internacionalización, agrega de Wit, se da porque en este las instituciones están más enfocadas en el postgrado y en la investigación, que en el pregrado⁹⁵. Además de lo expresado, Jocelyne Gacel-Ávila (comunicación personal, 08 de junio de 2022)⁹⁶ resalta

⁹⁵ Palabras similares de Hans de Wit extraídas de las entrevistas fueron también incluidas en una sección del Marco Teórico.

⁹⁶ Jocelyne Gacel-Ávila entiende que Programas como PILA, ESCALA de AUGM, todos los intrarregionales en general, presentan números de “muy chiquitos”, agregando que además la revalidación de estudios es caso por caso.

el hecho negativo de que en América Latina no hay un sistema de reconocimiento de estudio, de créditos. La experta afirma que el sistema de reconocimiento, de acreditación, que están, dice, en la base del programa Erasmus, requirieron muchos años de duro trabajo: “Si tú ves el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) es muy complejo, fueron 10 a 15 años de trabajo serio...”. Según Gacel-Ávila para que algo como el ECTS se implemente, tiene que existir una instancia supranacional y en América Latina “no hay una integración supranacional...”. Alineado a lo anterior, Hans de Wit (comunicación personal, 17 de marzo de 2022) declara que nunca ha entendido por qué América Latina y los diferentes países carecen de un sistema de créditos. El experto menciona que existen diferentes informes como el Tuning, donde se preparó un programa de créditos con el fin de que sea compatible en toda América Latina, pero este nunca se realizó⁹⁷. Lo anterior es una dificultad para de Wit, puesto que un sistema de créditos – preferentemente a nivel regional – genera un gran “impulso” a la movilidad saliente ya sea virtual como física, pero también, al arribo de estudiantes internacionales (estancias de un semestre a un año) a la Argentina, por el hecho de que son exigidos en regiones como Europa y países, como es el caso de Estados Unidos. En el caso puntual del reconocimiento de actividades que un estudiante hace en el exterior, de acuerdo con Julio Theiler (comunicación personal, 08 de febrero de 2022) en Latinoamérica los programas de movilidad deberían siempre hacerlo, sin embargo, en un estudio que llevaron a cabo en 5 universidades argentinas en el marco de un proyecto europeo llamado Rec-Mat, descubrieron que el reconocimiento del tramo formativo que el estudiante hizo en el exterior en ocasiones no se cumple.

Por otro lado, también hay que entender que detrás de un programa como Erasmus, comenta Sylvie Didou-Aupetit (comunicación personal, 29 de abril de 2022), estaba la Unión Europea y su financiamiento, mientras que en América Latina son mínimos los financiamientos: “... realmente hay muchos, pero dispersos, de muy poco monto,

⁹⁷ Proyecto Tuning - América Latina: Hasta finales del año 2004, Tuning estaba solo en el ámbito de Europa. La versión de Latinoamérica, comenzó en octubre de 2004, siguiendo 4 líneas de trabajo (una de ellas: los créditos académicos) y no teniendo metas precisas como en el caso europeo (en 2010 se pretendía comenzar con el EEES), se trataba más de discutir y encontrar acuerdos básicos, entre muchos otros aspectos (Beneitone et al., 2007).

además son discontinuos, suben y bajan”. En América Latina, dice, todo es “episódico”, “nada es continuo”. Para ella, cuando algo ya no se puede hacer, se deja, “se olvida completamente, ni siquiera se capitaliza la experiencia”. La experta señala -coincidiendo en una con Hans de Wit – que llegó a estar cercana a dos iniciativas en la región, el proyecto 6x4⁹⁸ y Tuning (revela que contó con bastante dinero de la UE), pero, cuando terminaron, los países no se interesaron mucho, dice con respecto a eso: “... ya no había dinero de fuera, entonces, pues dejémoslo...”. De hecho, Pablo Beneitone (comunicación personal, 05 de octubre de 2021) explica que en el Mercosur Educativo como construcción colectiva, que tiene más años que el proceso de Bolonia, al día de hoy no hay reconocimiento de títulos entre los 4 países (se refiera a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay). Desde su perspectiva no hay voluntad política, cosa que además se complejiza por la superposición, dice el experto, de esquemas de integración: “la UNASUR, el Mercosur, la CELAC... están uno arriba de otro”, por lo que es difícil, indica, llegar a algo como el EEES, o un espacio al estilo del Sudeste Asiático.

Profundización en el tema créditos – De acuerdo con Pablo Beneitone (comunicación personal, 25 de febrero de 2022) para uno poder dialogar con otro hay que tener un lenguaje común por lo que a nivel global hay una tendencia hacia que los planes de estudio “estén más traducidos en términos de competencias, de resultados de aprendizaje, que de conocimiento”, por el hecho de que el conocimiento queda obsoleto rápidamente. Argentina, dice, está muy atrasada, por el hecho de que el formato de construcción del currículo es muy tradicional: “... están contruidos más en base al conocimiento y no a la capacidad”. El tener un lenguaje común, sostiene el experto, juega un papel importante en la internacionalización debido a que permite la comparabilidad, muy importante en la movilidad. En ese sentido, él menciona otro elemento de comparabilidad, los créditos⁹⁹, tema en el cual, dice, las ORI entran en “pánico” porque es un tema académico, que debe ser trabajado por el secretario

⁹⁸ El proyecto 6x4 estuvo focalizado en 6 profesiones (a través de 4 ejes) con el objetivo de hacer propuestas que llevaran a que exista más “compatibilidad y convergencia” entre los sistemas de educación superior y de América Latina y el Caribe, como así también se acerquen más a los de la UE (Siufi, 2009, p. 133).

⁹⁹ El reconocimiento académico, dice Beneitone, sobre todo tiene que ver con la cuestión del crédito.

académico en contacto con sus contrapartes en las facultades, que a su vez interactúan con los directores de las carreras y estos con los docentes, para así poder estimar el volumen de trabajo en cada asignatura. La falta de un sistema de créditos en Argentina, remarca Beneitone, hace que hoy la información que Argentina le da a una contraparte, ya sea para movilidad virtual o presencial, en lo que refiere a intercambiar tal materia con tal materia, sea incompleta para la comparabilidad internacional. En Argentina, dice, actualmente el dato son solo las horas presenciales, por lo que es algo que impacta en la movilidad para el reconocimiento¹⁰⁰. Como indica el experto, en Argentina desde el 2016 hay un sistema de crédito llamado RTF (Reconocimiento de Trayectos Formativos), compatible con el ECTS, porque 1 RTF = 27-30 horas y 1 ECTS = 25-30 horas. Sin embargo, dice, “por la autonomía universitaria, no está implementado”.

... para negociar es un elemento muy importante, porque no es lo mismo que yo vaya a hacer metodología, pero me llevó 20 horas, que ir a hacer metodología que me llevó 5, tanto de un lado como del otro, porque yo acá te tengo que reconocer que metodología implica una cantidad de trabajo que son 20 y te estoy reconociendo algo que hiciste en 5. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

Por otro lado, a diferencia de Europa, dice Beneitone (comunicación personal, 25 de febrero de 2022), donde las Oficinas de Relaciones Internacionales ayudaron a traccionar el tema de los créditos, teniendo un rol importante, en Argentina eso nunca pasó:

... Las Oficinas de Relaciones Internacionales nunca estuvieron pensando en esta cuestión del reconocimiento, porque lo hacían artesanal, tocaban la puerta, llamaban al rector y le decían "mirá que el secretario académico no me quiere reconocer tal cosa, o tal decano se puso medio...". A ver, acá lo que hace falta es un trabajo académico y hace falta después un apoyo de las Oficinas de Relaciones Internacionales, porque esto no es no contar con los responsables de esas oficinas, sí deben estar estas oficinas, pero deben ser un servicio, que sean un servicio de apoyo y de acompañamiento que es tan importante como el otro... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

... la internacionalización ahora va por las unidades académicas y vuelve a las Oficinas de Relaciones Internacionales para que los ayuden. No es que surge de las oficinas y van a ver qué rascan las unidades académicas... Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

¹⁰⁰ Beneitone señala, que Europa basó su programa Erasmus en el crédito, cosa que también se estipuló en el proceso de Bolonia.

8.4 Internacionalización del Currículo/en Casa

8.4.1 *¿Es más realista para un país como Argentina?*

Uno de los desafíos de la presente investigación fue analizar si la Internacionalización del Currículo y/o la Internacionalización en Casa, son “herramientas” más realistas para un país como Argentina. Para eso, a todos los expertos – que no eran de Argentina – se les dio un contexto sobre el caso argentino, por ejemplo, el hecho de que apenas un 0,1% de la matrícula universitaria en el país realizaba actividades de estudio en el exterior. A su vez – algo que también se repitió con todos – fue el describir el escenario económico de Argentina y sus niveles de pobreza, entre otros aspectos. Sin embargo, el tener un porcentaje bajo de movilidad saliente, no es algo demasiado alejado a lo que pasa en otros lugares, aspecto que remarcó la experta Jane Knight:

"... Aunque esta cifra es muy baja, hay que tener en cuenta que, con la excepción de los países europeos, Australia y quizá Estados Unidos, el porcentaje de estudiantes que viven una experiencia de estudios en el extranjero es muy bajo, normalmente entre el 2% y el 4%. De ahí que la movilidad virtual, las aulas, los periodos de prácticas, los seminarios, etc. sean necesarios y cada vez más populares. Sin embargo, hay que tener en cuenta la cuestión del acceso equitativo tanto para la movilidad virtual como para la física". (Jane Knight, comunicación por escrito, 16 de abril de 2022)

Una primera aproximación, viene de la mano de Betty Leask, a quien se le preguntó si la Internacionalización del Currículo como alternativa es más realista que la movilidad:

Sí. Sí, eso creo, me parece que es mucho más democrática, es mucho más inclusiva, es mucho más igualitaria. Recién en los últimos años me he dado cuenta de que mi propia internacionalización comenzó en casa. Yo vengo de una familia de clase trabajadora, no teníamos vacaciones, incluso en Australia, no podíamos cruzar el mar para irnos de vacaciones al extranjero porque todo lo internacional es cruzando el mar en Australia. Siempre es costoso ser un viajero internacional. De ningún modo podía emprender una experiencia de movilidad en la universidad porque A: no podía pagarlo y B: no podía tomarme los días para extender mi programa de licenciatura, que es lo que tendría que haber hecho. Tenía que sobrevivir, seguir ganando dinero, así que no tuve esas oportunidades. Ni siquiera podía estudiar un idioma en casa porque no tenía continuidad; mi familia se mudaba y no hay segundo idioma en Australia. Podía aprender japonés o indonesio o español o francés o alemán o latín, pero cuando me cambiaba de escuela debía comenzar un idioma nuevo. No se aprende un idioma así. No tuve ninguna de esas oportunidades, pero tenía una mente curiosa y creo que la curiosidad está en la esencia de la gente intercultural e internacional. Sentía curiosidad por las otras personas y siempre quise ser maestra, siempre, desde los cinco años de edad. Cuando me convertí en profesora y traje esa

curiosidad sobre la gente al trabajo, les enseñé a muchos estudiantes indígenas, les enseñé a muchos estudiantes migrantes y a muchos estudiantes refugiados... En las escuelas donde enseñé. Y ellos me fascinaban. Conocía a sus familias porque quería aprender más sobre ellos. A menudo, se comportaban muy mal en clase. Yo era profesora de escuela secundaria. Tenían 13, 14 años, se comportaban muy mal, estaban muy decepcionados, estaban muy desconectados de la comunidad. Y yo quería aprender más sobre ellos. Los estudiantes migrantes que tuve eran adultos, les enseñaba inglés. Creo que aprendí muchas habilidades interculturales en casa. Y eso, combinado con mi curiosidad, significó que, en cuanto tuve la posibilidad de estudiar más, quise hacerlo en ese espacio. Y no tuve un pasaporte hasta los 42 años. No comencé a publicar en esta área, a hacer trabajos académicos en el área hasta esa época. Por lo tanto, se comienza en casa y no tiene que comenzar en la educación superior, por supuesto. Pero idealmente, comenzaría antes de los 40 años, santo cielo. Yo pensaba que era muy vieja y ahora me doy cuenta que, en verdad, era bastante joven. (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

La respuesta de Betty Leask realmente fue impactante al momento de la entrevista, una de las expertas más reconocidas en temas de internacionalización no tuvo pasaporte hasta sus 42 años. Por otro lado, ella no reniega de la movilidad física, simplemente dice que no pudo realizarla, pero, al mismo tiempo, explica que la curiosidad, la llevó a aprender de sus alumnos, que eran migrantes, refugiados. Este aspecto es importante porque enseña que la interculturalidad es también una herramienta poderosa, aunque se haga sin salir del país, ella afirma que se internacionalizó en casa. También, Hans de Wit, ve a la Internacionalización del Currículo como algo más realista en países similares a la Argentina:

Es cierto que la Internacionalización del Currículo es más útil como estrategia, que enfocar la internacionalización hacia afuera, es decir, a la movilidad. Porque tenemos que ser realistas, no es posible para países como Argentina realizar una movilidad del 20% de los estudiantes, porque la inversión que se necesita para hacer eso es enorme. Y eso lo observamos en muchos países, incluso en Europa, donde no llegan al 20%, todavía el valor es menor y solo es posible a través de Erasmus que se llega casi a ese 20%, antes no era muy distinto de Argentina. Entonces es cierto que una política de Internacionalización del Currículo es más útil para países como Argentina que un enfoque en la internacionalización hacia afuera. Eso no quiere decir que la movilidad es mala, de hecho, es bastante útil y si tienes la posibilidad hay que facilitarla, pero, si solo el enfoque está en la movilidad se excluye la necesidad que todos los estudiantes que salen de una universidad tienen que tener un mínimo básico de competencias internacionales. Porque si van a trabajar en Buenos Aires, aunque sea en un Banco, hay que considerar que en el mismo se hace trabajo internacional... (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Asimismo, de Wit sostiene que las puertas que ha abierto la pandemia de COVID-19 en lo que respecta a herramientas virtuales, la tecnología que se aprendió a usar, puede ser algo que apoye la Internacionalización del Currículo:

... Lo que observo es que hay mucho más interés ahora en el tema y hay también profesores como usted y Pablo Beneitone, etc.; que están trabajando en eso, entonces es una primera pequeña etapa para hacer un cambio. Y lo que observo también es que hay mucho más interés en actividades, en el intercambio virtual, el COIL (Collaborative Online International Learning), en América Latina. Porque ustedes tienen una desventaja que puede ser una ventaja, el hecho de que no hay la posibilidad para hacer un intercambio físico grande en la región, causa que ustedes necesiten hacer un intercambio virtual como alternativa. Y la crisis de la Pandemia ha creado la oportunidad para practicar la manera para hacer el aspecto de tecnología virtual y aunque no estaba muy exitoso, ya ahora saben cómo hacerlo, entonces eso ayuda mucho para convencer a los líderes de las universidades y los profesores que sí hay posibilidades para hacer intercambio virtual y esto da una enorme oportunidad para la Internacionalización del Currículo, porque eso da una perspectiva distinta, de profesores, estudiantes, de otros países, para trabajar juntos con profesores y estudiantes de la propia universidad. En ese sentido, hay un optimismo de mi parte de que sí es posible si las universidades toman la iniciativa, y yo observo cada vez más que sí eso está pasando... (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022) (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

Fiona Hunter, también está alineada al hecho de que, para países como la Argentina, la Internacionalización del Currículo es una herramienta más realista:

Está claro que sí. La única manera de llegar a todos los estudiantes es a través del plan de estudios. IoC@H¹⁰¹ tiene que tener sentido en el contexto institucional, de acuerdo con la misión institucional, y debe articularse de diferentes maneras en las distintas disciplinas. Debe mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para todos. No es una actividad en sí misma. (Fiona Hunter, comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022)

Como afirma Elspeth Jones, el hecho de que por diversas razones los estudiantes no salgan, no pasa solo en Argentina – da el caso de la Latinoamérica y África - por lo que para ella “la movilidad debería agregarle valor a un currículo que ya está internacionalizado. No debería ser el propósito principal de la internacionalización” (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022). De acuerdo con Jones, lo movilidad es un tema del mundo occidental de habla inglesa, enmarcada como importante, en parte, dice, por el esquema Erasmus Europa, y, también, por una idea de que la internacionalización era visitar otros países:

... Y no debería tratarse de eso. Debería tratarse de abrir mentes... realmente se trata de transformar mentes, de abrir mentes, en lugar de mover cuerpos a otro país. Es muy importante que la gente le preste más atención a lo que puede ofrecerse a través del currículo en casa en términos de pensar en qué significa la internacionalización en mi disciplina. ¿Cómo interactúa mi

¹⁰¹ Internationalization of the Curriculum at Home.

disciplina con el mundo? Pero también se trata de desarrollar una competencia intercultural y se trata de aumentar las relaciones, mejorar las relaciones entre las personas de distintos contextos, con distintas perspectivas... (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

En concreto, para Jones, internacionalizar el currículo en casa es algo más inclusivo:

Es más inclusiva y democrática en el sentido que no depende de que la gente pueda pagarse un viaje. Pero lo principal es... Lo que intentamos dejar en claro con la definición de la internacionalización en casa es que es para todos los estudiantes. La movilidad siempre alcanzará a un porcentaje muy bajo de los estudiantes en Argentina y en cualquier otra parte del mundo. Los estudiantes globalmente móviles son... No lo sé, la OCDE tiene distintas cifras, pero creo que está entre el 3 y el 5% de los estudiantes en todo el mundo, ¿sabes? No es la respuesta. La respuesta es internacionalizar el currículo en casa y para los que tengan la suerte de viajar, es un beneficio, es un extra. (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Un análisis realizado por de Wit, describe que es muy importante que los estudiantes se formen en temas globales, pero, si eso se hace solo con la movilidad, la falta de dinero puede llevar a pensar que no hay que internacionalizar. Por eso, hay que ir a la Internacionalización del Currículo:

La salud, la pobreza, el clima... Todos esos problemas son problemas locales, pero al mismo momento son problemas globales. Entonces si el estudiante no está preparado para eso en su profesión futura, pero también como ciudadano, eso impacta negativamente, y también eso continúa creando más inequidad, por eso es sumamente importante. El problema es que el costo de una política enfocada en la movilidad lo hace imposible, ya que eso lleva a decir, "nosotros no debemos internacionalizar porque no tenemos los fondos para hacerlo". Por eso se necesita pensar distinto en la manera de internacionalizar y enfocar mucho más en la Internacionalización del Currículo. (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

A lo anterior, se suma la realidad de cómo está conformado el sistema de educación superior argentino. Pablo Beneitone comenta que el 70% de los ingresantes a la universidad en Argentina tienen más de 20 años en promedio, dato del 2019, por lo que según él se trata de un perfil de estudiantes con otras características, por ejemplo, tienen familia y trabajan, lo que, más allá de que tengan dinero para una experiencia de movilidad o sean apoyados con becas por la Universidad/Estado, no podrán hacerla, por lo que se hace necesario pensar otras estrategias (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021).

... Entonces frente a ese perfil, hay que pensar otras estrategias. A mí me parece perfecto que los programas de movilidad sigan funcionando, que mis colegas de las Oficinas de Relaciones Internacionales sigan teniendo justificación de todos los problemas que realmente implica la movilidad, pero, no deja de ser trabajar para los que siempre pudieron, los que siempre podrán y los que si no tienen la experiencia internacional en la universidad la tendrán por otra vía porque tienen acceso a eso, pero, nos olvidamos del 99.70% de la matrícula universitaria. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

8.4.2 Barreras – Costo

Más allá de que, por ejemplo, la Internacionalización del Currículo pueda ser más barata que la movilidad, no hay que olvidar que para Hans de Wit (comunicación personal, 01 de febrero de 2023), esta exige un costo indirecto, relacionado con el tiempo de las personas para ver cómo cambiar el currículo para hacerlo más internacional, a lo que se suma la reacción negativa de muchos profesores a internacionalizar el currículo, debido a argumentos como la falta de tiempo o por el creer que en realidad ya lo hacen porque, por ejemplo, utilizan libros de Estados Unidos. Para él, por lo tanto, es “más un costo de cambio de mentalidad”, el cual hay que tener en cuenta. Jocelyne Gacel-Ávila (comunicación personal, 08 de junio de 2022) alineada a lo anterior, entiende que el tema de que desde las universidades se hable de que la Internacionalización en Casa o la Internacionalización del Currículo son más baratas, “es la prueba de que no están haciendo nada”. Según la experta, la Internacionalización del Currículo, por ejemplo, es la estrategia más compleja de la internacionalización:

... La movilidad es lo más fácil. La movilidad es hacer acuerdos de intercambio de estudiantes: "te mando tantos estudiantes, te recibo tantos". Es muy demandante de tiempo, porque es mucha coordinación técnica, necesitas un ejército de técnicos para hacer eso, pero es más fácil, porque en la Internacionalización del Currículo tu necesitas trabajar directamente con los académicos y luego necesitas una infraestructura para recibir, por ejemplo, profesores invitados... Y si tú vas a poner, parte de movilidad estudiantil obligatoria en tu plan de estudios, imagínate el número de estudiantes que estás enviando. Entonces, aquí tienes que multiplicar tus acuerdos de intercambio y tus apoyos. Es mucho más complejo, por eso, yo que soy muy incrédula, digo, "hay que bonito se escucha en América Latina", pero realmente se hace muy poco... (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

También hay que tener en cuenta que para Sylvie Didou-Aupetit (comunicación personal, 29 de abril de 2022) la gente no va a remover la malla curricular, básicamente porque se requiere de “un trabajo muy largo de concertación con los docentes e implica

conflictos”, debido a que el profesor en una buena cantidad de las instituciones de América Latina, “es dueño de su materia y puede impartir la misma durante 30 años”. Eso lleva, según la experta, a que históricamente en América Latina el cambio de una malla curricular sea por un lado un proceso “siempre” de largo tiempo y que cualquier modificación se haga por “añadidura”, dice, “no se quita nada”, lo que hace que los currículos – dice a modo de broma – puedan llegar a durar 20 años en la región.

... Entonces, bueno, se dice: "pues pongamos alguna bibliografía en inglés y así decimos que somos internacionales, o tratemos de hacer 2 o 3 cotutelas, o hagamos cosas que se miden, pero no nos metamos en procesos de larga duración que son también procesos que no vamos a poder reportar en ningún proceso de ranking, porque va a tardar años y puede ser conflictual en términos de estabilidad política. Entonces, pues, guardemos lo que tenemos y tratemos de darle una remozada, una remozada que se vea, pero que no nos meta en una dinámica de negociación cuyo desenlace siempre puede ser diferente al previsto"... (Sylvie Didou-Aupetit, comunicación personal, 29 de abril de 2022)

Con respecto a si la Internacionalización del Currículo es más democratizante, Jocelyne Gacel-Ávila (comunicación personal, 08 de junio de 2022) manifiesta que está de acuerdo, pero reconoce que la región está muy lejos de ella, esencialmente por la escasez de políticas institucionales y recursos. En la entrevista ella manifestó que le causa risa cuando se habla de que es democratizante, por el hecho de que, si actualmente la movilidad que es más barata es baja, peor será esta que es más cara, dando el ejemplo de una herramienta de la Internacionalización del Currículo que son las dobles titulaciones:

... Por ejemplo, una maestría, una doble titulación, necesitas un coordinador de esa doble titulación de tiempo completo, necesitas dinero para mandar los estudiantes, para recibir los profesores. Y el problema en México, como en América Latina, es que nos comprometemos cuando mucho para el año corriente, pero, para el año próximo quién sabe si tenemos dinero, entonces, cómo quieres hacer programas así. Tiene que haber un compromiso institucional que asegure que siempre habrá recursos para estos programas. (Jocelyne Gacel-Ávila, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Como sugerencia, Fiona Hunter (comunicación por escrito, 09 de mayo de 2022) describe que para mejorar la implementación de la Internacionalización del Currículo es importante entender que posiblemente ya haya a nivel de la institución “muchas actividades internacionales bajo diferentes nombres” que se estén llevando adelante,

cosa que hay que identificar, mapear. Además, hay que darle un posicionamiento prioritario, estratégico, que tenga un impacto en recursos, sabiendo que se trata de un camino de largo plazo. También, para ella, es conveniente comenzar con voluntarios dentro de proyectos pilotos, debido a que eso permite aprender gradualmente.

8.5 Estrategias Virtuales e influencia de la pandemia

8.5.1 Pandemia

Crítica a los Intercambios Virtuales en Pandemia – El experto Pablo Beneitone es muy crítico a lo que fue la reacción de muchas Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en reemplazar la movilidad física por la virtual¹⁰² en la pandemia de forma inmediata. El abrir una ventana más en el Zoom (en referencia a agregar a un estudiante internacional) fue para él la solución que llevaron adelante muchas ORI como forma de seguir subsistiendo. Sin embargo, él ve que eso y el tema de la Internacionalización del Currículo, les exigió el involucrar otros actores como las Secretarías Académicas, a las cuales ya será difícil desafectar de la internacionalización:

... yo vengo, sí, alertando en todos los foros en los que me invitan, sobre reemplazar la movilidad virtual inmediatamente por la movilidad física, como si fuera que nada más lo que cambia es que no está el problema de la visa, de la persona en la universidad, sino que es abrir la ventana en el Zoom. Eso también se dio, yo creo que eso es súper peligroso, porque no hay una política en las universidades clara de internacionalización, es la política del señor o la señora que lleva adelante su oficina de relaciones internacionales (ORI), sin duda con todos los maquillajes que vos quieras, de que hay un plan y no sé qué, pero no deja de ser algo definido colectivamente, asociado siempre - por más que tenga estos agregados y estos condimentos, de otras cuestiones - a la movilidad para seguir subsistiendo. Pero, yo sí lo que visualizo, es que esta vez, y con la pandemia, la verdad con el shock y con ellos mismos meterlo lo del currículo como una necesidad, se vieron obligados a involucrar a la Secretarías Académicas. Entonces, lo que venga no va a ser igual, porque la Secretarías Académicas se dieron cuenta de que ahí hay otra cosa, además de los problemas que le sonaban de los profesores que se venían a quejar, porque los obligaban a firmar o porque tenían problema con algún estudiante que se había ido y que querían el reconocimiento determinado materia; bueno, se terminaba arreglando insisto políticamente, no técnicamente en términos de qué era lo que había de reconocer, por qué esa persona se había ido, en qué contribuía eso que había hecho a su perfil de egreso. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

¹⁰² El tema de la movilidad virtual es desarrollado en el Marco Teórico

Alineado a eso, el experto Hans de Wit expresa:

... en la Pandemia todos los estudiantes y profesores tenían que estar en sus casas, entonces el estudiante internacional no es distinto que los otros, pero también los profesores no están preparados para observar que hay un colombiano también en las clases y que puede quizás dar perspectivas distintas... (Hans de Wit, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Una defensa a la crítica realizada por Pablo Beneitone, viene de Julio Theiler (comunicación personal, 19 de abril de 2023), quien fue uno de los que impulsó el programa PILA Virtual (él fue uno de sus impulsores) en la pandemia de COVID-19, lo que en su opinión, fue un “salvavidas” para las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI), como así también algo positivo para los estudiantes al poder aquellos que lo deseaban “mantener una actividad internacional que estaba físicamente inhibida por la pandemia”, se trata, dice, de una acción que es complementaria a la movilidad física que es la forma más tradicional de internacionalizar a los estudiantes. Según Julio Theiler (comunicación personal, 03 de marzo de 2022) a pesar de sus dificultades, el PILA Virtual sigue siendo una manera de Internacionalizar el Currículo, la cual a pesar de que irá disminuyendo con la presencialidad ya normalizada, es una alternativa más:

Con respecto al PILA Virtual, no es movilidad virtual, es intercambio virtual, porque movilidad significa moverse... Lo que se hizo en la pandemia fue una situación de emergencia ante la imposibilidad de mantener el PILA en su versión tradicional, que es el que el estudiante migre y haga un cuatrimestre en otra universidad en otro país. Se nos ocurrió rescatar la idea de hacer intercambio virtual, que no es nuevo... Entonces, ahí nos surgió la idea de hacer el PILA Virtual, que lo implementamos con muchísima rapidez y que tuvo a nivel de oferta un éxito abrumador. Claro, todas las universidades tenían toda su oferta académica a distancia, porque estaban cerrados los edificios. Éramos y somos muy conscientes de que esta situación va a cambiar muchísimo cuando se vuelva, como está pasando en nuestros países en general este año, a la presencialidad, donde la oferta de asignaturas virtuales de una universidad va a bajar muchísimo. Lo que sí es una oportunidad, de que algunas universidades, no sé si todas, puedan mantener algunas asignaturas de modo 100% virtual o al menos de un modo híbrido que permita que un estudiante pueda hacer la asignatura totalmente a distancia. **En lo que yo no coincido con Pablo Beneitone, es que sumar alumnos a un curso propio que se hacía virtualmente no es intercambio virtual**, porque para mí es claramente un intercambio virtual. Por supuesto, hay otras metodologías, otras estrategias, pero una de ellas es brindarles a los estudiantes la posibilidad de que puedan hacer una asignatura de una universidad extranjera sin moverse de su ciudad, eso es intercambio virtual y es claramente una acción de Internacionalización del Currículo... (Julio Theiler, comunicación personal, 03 de marzo de 2022)

El PILA Virtual llegó a tener, explica Theiler (comunicación personal, 08 de febrero de 2022), 12.000 cursos ofrecidos entre las universidades participantes. También, según un

relevamiento que comenta se hizo durante la pandemia, los estudiantes valoraban que fuera algo accesible para más estudiantes:

... Eso es lo que más valoraban las encuestas que hicimos, es decir, de llegar a que tengan esa experiencia internacional, claro, virtual, gente que no podía desplazarse... Por eso yo, además, abogo, por que queden las ofertas de ese tipo y que sea parte de la Internacionalización del Currículo, porque cuando vos te pones a pensar, en el fondo, estás internacionalizando el currículo de ese alumno particularmente, con una estrategia de un programa de intercambio y no con una estrategia de modificar las asignaturas, el dictado, para incorporar esa dimensión internacional. (Julio Theiler, 08 de febrero de 2022)

Sin embargo, más allá de ser, como explico Theiler, una herramienta más de Internacionalización del Currículo, para José Antonio Quinteiro Goris (comunicación personal, 03 de mayo de 2023) experto de IESALC, hay muchos críticos que alegan que la movilidad virtual le quita la esencia al core del concepto de movilidad: “... A ver, cómo me explico, es como hablar de café sin cafeína, de cerveza sin alcohol. Movilidad virtual, digamos, o movilidad sin desplazamiento físico, no tiene realmente mucho sentido para ellos, la movilidad debe ser física...”. De hecho, el experto explica que más allá de que la pandemia fue un punto de inflexión, en algunos estudios se aprecia que lo virtual no era algo tan deseado¹⁰³:

... si tu revisabas en ese entonces las encuestas en Estados Unidos, en Europa, revisé también un par de ellas en África, y, por ejemplo, recuerdo que en Estados Unidos solamente un 10% de los estudiantes estaba dispuesto a abandonar ese proyecto de movilidad que tenía previo a la pandemia, por cursar esa maestría, ese postgrado, esa estancia corta, de manera virtual. Solo un 10%, todos los demás no estaban dispuestos a ello, es decir, la gente sigue prefiriendo la movilidad física sobre cualquier virtualidad. (José Antonio Quinteiro Goris, comunicación personal, 03 de mayo de 2023)

Independientemente de lo explicado, la crítica de Pablo Beneitone (comunicación personal, 05, de octubre de 2021), está – al igual que lo menciona en otros temas – en que, si nadie se preguntaba antes el para qué movilizar personas físicas, con el PILA Virtual que “son ventanitas más de zoom” menos aún. De hecho, el experto, alerta por

¹⁰³ Quinteiro Goris se refiere a la encuesta “International Student Crossroads” de IDP-Connect, que tuvo como eje las motivaciones/actitudes de estudiantes internacionales al comienzo de la pandemia, considerando a 6.900 que querían ir a Australia, Canadá, Nueva Zelanda, UK y EE. UU., arrojando: 38% prefiere “Aplazar entrada para estudiar presencial”; 31% “En línea, pero transición a cara a cara”; 17% “Indeciso”; 10% “online”; 3% “Retirarse”; 1% “Otro” (THE PIE NEWS, 2020).

problemas de gestión como el problema del reconocimiento de las asignaturas, que, si antes eran un problema, con la masividad de lo virtual será aún peor:

... Antes había problema para el reconocimiento porque los secretarios académicos o los directores de carreras se enteraban ya acto consumado, cuando venía la persona, de que había que reconocerle tal materia, y vos sabes que acá en realidad el que reconoce - por la autonomía, por la libertad de cátedra, según como es el régimen en cada universidad - es en general el docente, que tiene que firmar que ese estudiante hizo esa materia, y cuando no la hizo y la hizo en otro lugar, si el docente se resiste, no hay forma. En el PILA Virtual, eso se multiplica por 100. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

... yo he alertado, en el CIN, sobre esa situación, dije "A ver señores cuidado con esto, porque si antes no nos preguntábamos y había 10 problemas, ahora seguimos sin preguntarnos para qué vamos a tener una ventanita más en el Zoom de un señor colombiano o de una señora mexicana que aparece en la asignatura de uno, y que nuestro estudiante no hace nuestra materia porque hace tal material en otro lugar y que tampoco nos queda claro qué es lo que hace, o sea, prende la cámara... , ¿para qué estamos haciendo esa instancia?" (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Desde el punto de vista de Pablo Beneitone (comunicación personal, 05, de octubre de 2021) debe conocerse el plan de estudio, entender si existe compatibilidad o complementariedad, no es simplemente un tema de ofertas de asignaturas virtuales:

... porque claro, no es lo mismo mandar y comprarte 10 pasajes, 10 problemas, 10 estadías, que decirle a 35 que en vez de hacer tu materia prendan la camarita a las 7 de la tarde y que la hagan con Colombia... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

Beneitone entiende que se está utilizando la palabra “democrático” por el motivo de que al ser virtual es más accesible para todos, pero, aún no se está pensando en responder para qué un estudiante debería hacer tal materia, es decir, se implementa un sistema, sin que desde las propias disciplinas esté la respuesta a esa pregunta:

... Yo soy ultra defensor de lo internacional, pero tiene que estar previamente hecha una reflexión, ya que esa persona que va o viene, no es un libro que anda por ahí, es un estudiante que está en un plan de estudio, que tiene una trayectoria educativa, que aceptó esa institución porque le interesa un perfil de egreso que tiene determinadas características, y que hay un componente de ese perfil de egreso - virtual o presencial - que está haciendo desde otro lugar, pero el control lo tengo que tener yo, director de la carrera, miembro del plantel docente, de decir "Miren, la verdad que es muy interesante que estas materias se puedan hacer en esta universidad porque hay una complementariedad entre los perfiles de egreso en lo que tiene que ver con esta asignatura, hay unos resultados de aprendizaje, por más que nosotros no lo llamemos así acá. Bueno hay unos aspectos que se generan en esa asignatura por el diálogo que tenemos entre los planes, que es interesante y está bueno que lo realicen". Pero ese análisis no está hecho ... O sea, lo que está es que uno me dice “está metodología de la investigación en

Coahuila y vos tenés metodología en investigación, ¿no querés que tu estudiante vaya a Coahuila y prenda la camarita Zoom para hacer la materia?”, y bueno, está bien, pero no sé si efectivamente lo que se está desarrollando o el enfoque que se le está dando, es el que se quiere, porque no tengo esa información totalmente completa... (Pablo Beneitone, 05 de octubre de 2021)

Crítica a los COIL en Pandemia – Los Collaborative Online International Learning (COIL)

fueron otras de las herramientas que se desarrollaron durante la pandemia, como se pudo recoger en varias de las ORI relevadas en el Trabajo de Campo. Sin embargo, expertos como Pablo Beneitone son escépticos en la forma en que se generaron, donde las ORI, por ser las que mantienen lazos con el exterior, tuvieron un rol importante.

... Porque el problema con los COILS - que también lo estoy visualizando - es que se pusieron de moda, y yo lo dije en una reunión (como a veces soy disruptivo), que los COILs es como un Tinder, porque aparecen perfiles, y viene el de la Oficina Internacional y te dice "está tal universidad que ofrece este COIL...", y acá hay que decirles "espera un momento, primero tengo que ver yo qué quiero hacer y dónde, sería bueno establecer un espacio colaborativo dentro de mi plan de estudio en qué asignaturas, ver esa asignatura y a partir de ahí mirar y trabajar colectivamente en el diseño del COIL". Porque si vienen y me dicen acá está toda la oferta, es como mirar el Facebook. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

El COIL es más que una ventanita más en el Zoom - Marina Larrea, coordinadora del

Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) al momento de la entrevista, explica que los intercambios virtuales fueron algo muy sencillo durante la pandemia, puesto que un docente que daba clase por Zoom a 50 personas, le aparecía una ventana 51 con un estudiante internacional, para ella, en ese caso, “no hay cooperación, simplemente se trata de decir "che, bueno, te mando un estudiante de Sciences Po Toulouse virtual a tu clase de ciencias sociales" y perfecto, aparece la ventanita, la estudiante de Toulouse, listo, una experiencia académica netamente” (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). Por otro lado, dice, están las Experiencias Colaborativas Online (COIL), donde dos docentes de países diferentes se deben poner en contacto, den o no la misma asignatura, y armar un módulo juntos - de 4 a 12 semanas – en torno a un proyecto. Eso dice Larrea, requiere:

... preparar a los estudiantes, prepararlos mentalmente, prepararlos psicológicamente, prepararlos lingüísticamente (y ahí entra el centro universitario de idiomas), preparar el proyecto

(diseñarlo, cocrearlo), entra el SIED que son los sistemas institucionales de educación a distancia de las universidades argentinas, y entran las secretarías académicas a jugar también (porque ahí hay mucho de qué transferencia de créditos va a haber, qué tipo de reconocimiento se va a hacer de ese módulo colaborativo virtual internacional). (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

En ese sentido, para Larrea, el COIL es una experiencia mucho más profunda de Internacionalización en Casa y del Currículum que el intercambio virtual:

... Esa es una verdadera experiencia para mí de Internacionalización del Currículum y de Internacionalización en Casa, lo otro es, ya te digo, una ventanita más en el Zoom, o sea, nadie se hace ningún tipo de pregunta de nada, es un estudiante más, se lo trata como un estudiante más, no se aprovecha la diversidad que ese estudiante proporciona a la clase... (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Sin embargo, como explica Betty Leask, la tecnología no funciona por si sola¹⁰⁴. Dice:

Debemos tener cuidado de no caer en la misma trampa de pensar que el solo hecho de tener la tecnología es la solución al problema. Lo que importa es cómo se usa, es la tarea de aprendizaje, es la tarea de evaluación, es lo que hacen los estudiantes con la tecnología. Entonces, para el COIL, creo que es vital que haya una buena conexión entre el cuerpo docente y que el proyecto realmente tenga perspectivas internacionales, interculturales y globales para que sea exitoso. Podría ser un estudio comparativo; con un grupo que debe investigar al otro, ese es un gran punto de partida. Podría ser de intercambio de información o comparativo: ¿cómo varía de aquí a allá, etc.? Podría tener resultados similares, pero se tratará de cómo el profesor trabaja con el proyecto y cómo los estudiantes trabajan con él... (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

8.5.2 Pospandemia

De acuerdo con Hans de Wit, en particular el intercambio virtual y el COIL, fueron algo que estuvieron sobre todo “de moda en la pandemia”, por lo cual es difícil saber qué pasará en el futuro dado que dependerá de la visión que tengan las instituciones, aunque, para él, temas como el COIL quedarán más afianzados en América Latina que en Europa dado que es “la única manera para hacer una política de internacionalización

¹⁰⁴ Por ejemplo, Meyer et al. (2022) en una investigación que realizaron centrada en el continente africano, indicaron que, en tiempos de pandemia, se observó que determinados países, asignaron, por ejemplo, computadoras para los alumnos, pero, ese tipo de estrategias, decían ellos, deben contar también con la participación de profesores “en la preparación y adaptación de los métodos de enseñanza” (p. 22).

mucho más inclusiva” (Hans de Wit, comunicación personal, 01 de febrero de 2023). Sin embargo, José Antonio Quinteiro Goris de IESALC, sostiene que lo virtual no ha tomado la fuerza que se pensaba iba tener inicialmente, (claro está habla a nivel de la región y no en particular de Argentina) hay, dice, una tendencia a volver al estado anterior, por lo que en muchos países las cifras de movilidad física están volviendo a niveles prepandemia, lo que se debe a que la movilidad física es irremplazable:

... la preferencia y los gains culturales de la movilidad física, vamos, son irremplazables. Yo siempre decía que no es igual ver una obra de teatro en un vídeo, que lo que estás viendo es a través de la lente del camarógrafo, que cuando tú estás viendo la obra de teatro, que a lo mejor en un momento te estás fijando en un actor, pero de repente se te va la mirada, no sé, a un foco del escenario o a la cortina o algún detalle del decorado, en cambio, a través de un video, pues es solamente la mirada que tuvo ese camarógrafo en ese momento que suele ser muy fija por demás. (José Antonio Quinteiro Goris, comunicación personal, 03 de mayo de 2023)

Ampliar la grieta: De acuerdo con Quinteiro Goris (comunicación personal, 03 de mayo de 2023), ya las encuestas durante la pandemia y algunas después, identifican la movilidad física como la preferida si se la compara con la virtual. Sin embargo, para él, se puede haber generado un problema, debido a que ya en las universidades fueron creadas plataformas digitales, establecido convenios, cargados contenidos de algunas asignaturas en manera digital, etc., lo que, para él, puede haber creado una grieta aún mayor entre estudiantes:

... a lo mejor la gente pudiente, los chicos pudientes, pueden hacer movilidad física, mientras que los que no pueden costear a lo mejor la totalidad del desplazamiento tengan que conformarse con movilidad virtual. Entonces, bueno, ese va a ser otro elemento que va a agrietar todavía más esa separación entre los privilegiados y los no privilegiados. Sobre eso no tengo ahorita ninguna literatura, es un poco la lectura que hago de lo que leo, pero creo que por ahí van los tiros... (José Antonio Quinteiro Goris, comunicación personal, 03 de mayo de 2023)

Desde el punto de vista de Quinteiro Goris (comunicación personal, 03 de mayo de 2023), podría ser una forma en que las universidades ofrezcan la experiencia virtual y al existir esa posibilidad ya no deban tener que dar una beca completa para que alguien haga una movilidad física, sino que solo den becas parciales (solo pasaje, por ejemplo),

obligando al que no tiene la posibilidad de pagar toda la movilidad a tener que quedarse en la institución y optar por lo virtual.

¿Qué pasará? – Para tener más precisión sobre este tema, se consultó a Julio Theiler a principios de 2023, quien es una de las personas con más experiencia en temas de movilidad en la Argentina, que, además, durante la pandemia, impulsó y diseñó junto a otros, en su rol de consultor del CIN el programa PILA Virtual (el original es físico). Menciona el experto:

¿Qué pasó con el libro del lunes? En los programas de intercambio virtual que en la pandemia explotaron de oferta, o sea, las universidades ofertaban muchísimos cursos virtuales, en épocas que se decía "el impacto de la pandemia en la educación superior genera que ya nada volverá a ser como antes, que algo va a cambiar", hoy puedo expresar que fue **¡Puro Verso!** Algo cambió, claro, porque de hecho hay más asignaturas virtuales, se usa más la tecnología en forma híbrida, en todos los casos, y en algunas áreas sí el impacto es grande, digamos. Te doy un ejemplo en el Centro de Idiomas que nosotros dictamos (U. Nacional del Litoral), hoy por hoy tenemos el 90% de los cursos que son virtuales... **Pero, en las Facultades no pasó eso, las carreras han vuelto, yo diría, en su mayor parte a la enseñanza tradicional**, digamos, más allá de que se use la virtualidad en los cursos. Pero es claramente presencial, entonces se derrumbó la oferta de cursos virtuales en la oferta de virtual, ese es un efecto. **Otro efecto que nosotros vimos es que, para los chicos y las chicas, los estudiantes, no es lo mismo.** Eso habría que evaluarlo, creo que ahora viene una etapa donde algunos investigadores van a tener que evaluar el interés de los estudiantes, el nivel de interrelación que han logrado internacional al cursar la asignatura. Porque, esa oferta es asincrónica, no es sincrónica, y en la oferta asincrónica salvo que obligue a armar grupos de trabajo, etc., con otros estudiantes, si no es así, es una enseñanza personalizada, digamos, entonces, por ejemplo, en un estudiante su interacción internacional, más allá de que toma un curso distinto con otra lógica, porque eso también vale, no es tan fuerte... (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023)

Puntualmente, con respecto al PILA Virtual, indica:

... Nosotros en el Programa PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano) que es del que yo te hablo, que presencio, volvimos a la movilidad física y mantenemos el Intercambio Virtual... te digo que el año pasado se había bajado mucho con respecto al 2021 y veremos si es una tendencia o logramos que se estabilice... Para que tengas una idea, bajo de 10.000 cursos a unos 3.000, no me acuerdo exactamente el número. Esos 10.000 cursos - totalmente virtuales - que ofrecían las universidades en el PILA Virtual, fueron en el año duro de la pandemia, en el segundo semestre de 2020 y prácticamente durante todo el año 2021, donde las Universidades estaban cerradas. En 2022, bajó a unos 3.000 cursos. Nuestra expectativa es mantener el programa, aunque con menos cursos, ¿por qué? porque es una chance más a los estudiantes, que es mi gran crítica un poco a lo que vos me decís que te han dicho Marina Larrea y Pablo Beneitone. Las cosas no son blanco o negro, digamos, se van sumando actividades internacionales a las que ya se tenía, no hay que sacar algo para crear algo nuevo. Pero sí va a haber una oferta de Intercambio Virtual menor, mucho menor, a la que hubo en esos 2 años que fueron una coyuntura, absolutamente irreplicable salvo que venga otro virus. Lo que pasó en el

2020 y 2021 en el Mundo y particularmente en Argentina donde el encierro fue superior al resto, fue terrible... (Julio Theiler, comunicación personal, 19 de abril de 2023)

Resumidamente, Theiler sostiene que los intercambios virtuales, en concreto el PILA Virtual, va a ir disminuyendo¹⁰⁵, aunque tienen la esperanza de que se establezca – con menos lugares que los que había en pandemia – y se convierta en una alternativa más al resto de las acciones de internacionalización. Una respuesta mucho más acabada sobre el futuro de lo virtual, vendrá dado de la mano de los responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales en el próximo capítulo.

8.6 Expertos - ¿Debe considerarse una prioridad la internacionalización?

Otro aspecto que también se indagó es si la internacionalización debería ser una prioridad en la educación de nivel superior, cuando existen otros problemas más importantes en el país, como, por ejemplo, el poco presupuesto de las universidades, las carencias de muchos estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos bajos, etc. En ese sentido, los expertos consideran que sí es importante, porque hoy ya es un tema que está ligado a la formación que requiere un graduado, a las competencias internacionales/interculturales que debe tener. A continuación, se exponen unos ejemplos relacionados a la siguiente pregunta: ¿La internacionalización debe ser una prioridad en un país con tantas carencias económicas y sociales como Argentina? Decía Pablo Beneitone:

A ver, yo sí creo que tiene que ser una prioridad... Hay algo que nos hace universitarios y que nos marca una diferencia con las personas que no pudieron o no quisieron avanzar en ese nivel, y creo que eso responde a una mirada global, o sea, sí yo creo en la globalización, creo que estamos invitados a interactuar con personas de otros contextos y que tenemos que poder manejarnos en esos contextos diversos, y que la universidad nos tiene que dar esas herramientas. Tendrá que poner a disposición determinadas herramientas, pero a mí me parece que en el perfil de un grado universitario, así como debe tener una capacidad de comunicación oral y escrita más sofisticada, tener una capacidad crítica y poder ser un trabajador autónomo; tiene que también poder

¹⁰⁵ Como explica Julio Theiler, el programa PILA Virtual comenzó en el segundo semestre de 2020 debido a que la convocatoria se tiene que hacer meses antes. Por lo tanto, ese semestre todo fue 100% virtual, de hecho, ahí, dice, crearon el programa virtual. Luego, todo 2021 fue virtual, como así también el primer semestre de 2022. En el caso del PILA, recién en el segundo semestre de 2022 comenzó con su versión presencial.

interactuar con personas de diversos contextos socioculturales, y eso me parece que seas ingeniero, seas médico, o seas pedagogo, eso tiene que estar dentro de las destrezas que vos demuestres como un graduado universitario... (Pablo Beneitone, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

En la cita anterior, Beneitone afirma que la universidad tiene que darles a los estudiantes herramientas para poder manejarse en contextos diversos, por lo que sí es una prioridad la internacionalización. Algo similar indicaba Elspeth Jones, al afirmar que el hacer que las personas piensen internacionalmente es un papel importante de la educación:

Si no aprendes de lo que pasa en otros países, te conviertes en un país muy aislado, de mente estrecha. Estoy segura de que ese no es el caso de Argentina, y no querrían ser así. ... queremos que la educación abra la mente de las personas, ¿no? Y pensar internacionalmente es un aspecto importante del papel de la educación; el pensar acerca de cómo funcionan las cosas en otro país, el pensar acerca de cómo interactúan otros y formar parte de ese proceso de interacción humana. ...Entonces, las universidades deben tener un panorama global o no podrán transmitirle eso a sus estudiantes... (Elspeth Jones, comunicación personal, 20 de julio de 2022)

Al mismo tiempo, la internacionalización no solo aporta al estudiante, como desarrolla Marina Larrea, sino también a la sociedad, al generar estudiantes comprometidos, sensibles de los problemas globales y su impacto en los locales:

... la Universidad lo que hace si está internacionalizada es proveerle a la sociedad finalmente estudiantes, profesionales, graduados, ciudadanos, que son sensibles a las problemáticas planetarias, pero que tienen impactos locales muy reales, como el acceso al agua potable, la gestión de los residuos sólidos, urbanos, o sea, se me ocurren un millón de cosas, la problemática de género... Bueno, de eso también un poco se trata, de qué tipo de profesional y qué tipo de ciudadano querés formar... (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

En resumen, para una parte importante de los expertos, la internacionalización no se puede desligar del tipo de profesional que se busca, es un aspecto más a desarrollar, por lo que hay que ir más allá de las dificultades y no ver a la internacionalización como algo secundario. Asimismo, la internacionalización está relacionada – como expresaban algunos expertos – con la propia competitividad que en el “mercado laboral” esos estudiantes deben poseer, donde cada vez importa más las competencias interculturales, los idiomas, etc. Aportaba Maximiliano Sainz:

... Porque lo que nosotros buscamos son las competencias interculturales y eso hace al estudiante más competitivo en el mercado laboral, no solamente a nivel internacional: los estudiantes me

decían "no, pero yo no me voy a ir de Argentina", y yo les decía, "pero es que el mundo ya llegó a Argentina y aunque vos quieras trabajar en algo en Argentina, te van a pedir el inglés, te van a pedir una competencia, o si no te la piden seguro que es uno de los criterios de selección"... ... yo lo que busco es que el estudiante sea lo más competitivo, y no en el término de la derecha, sino en el término de que en realidad esté actualizado a resolver los problemas como ciudadano no solamente como profesional, que sea una persona que participa activamente y que entienda los problemas del mundo en el que está. La diferencia entre global y local es cada vez menor, o la interacción entre los dos es cada vez más, porque los problemas locales ya tienen un componente global. Entonces frente a eso, de hecho, algún día ya no vamos a llamar eso internacionalización porque no tiene que ver con lo de afuera... Entonces para mí tiene que ver con actualización del conocimiento y con hacer que el estudiante profesionalmente y como ciudadano sea lo más completo posible y eso no tiene que ver con una realidad de pobreza. (Maximiliano Sainz, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

Lo que indican los expertos entrevistados es que los futuros graduados no solo deben ser buenos en sus profesiones, sino también salir de las universidades con una mirada global y capacidades de interacción en ambientes multiculturales. Ahora bien, si se ve a la internacionalización solo como movilidad, hay realmente – como reflexionaba Hans de Wit – una dificultad para países como argentina:

... El problema es que el costo de una política enfocada en la movilidad lo hace imposible, ya que eso lleva a decir, "nosotros no debemos internacionalizar porque no tenemos los fondos para hacerlo". Por eso se necesita pensar distinto en la manera de internacionalizar y enfocar mucho más en la Internacionalización del Currículo... (Hans de Wit, comunicación personal, 21 de abril de 2022)

Hans de Wit, insiste en que se debe ir por una Internacionalización del Currículo, que justamente, como decía Betty Leask, considere lo global, la interconectividad del mundo:

... Creo que es muy importante, o al menos en parte, reconocer el valor, bueno, la interconectividad del mundo. Esa es la razón por la cual, cuando rehízo mi definición de la internacionalización del currículo, agregué "global" al final. Porque la definición original en 2009 era: internacional/intercultural. Y agregué: internacional, intercultural y global. Porque la gente me decía: bueno, los libros de texto son de Estados Unidos, por lo tanto, el curso es internacional. Y yo respondía: ¿en serio? (Betty Leask, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Lo que llama la atención, en la opinión del tesista, es que en todo momento los expertos hablan de competencias interculturales/internacionales, que la universidad debe garantizar, pero no aparece demasiado la palabra calidad de la educación.

CAPÍTULO 9 – ARGENTINA: RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO

9.1 Codificación de Universidades / Confidencialidad

Para facilitar la codificación¹⁰⁶ de universidades, se escogió utilizar dos características de las mismas: el tipo de gestión y la ubicación geográfica de su sede principal.

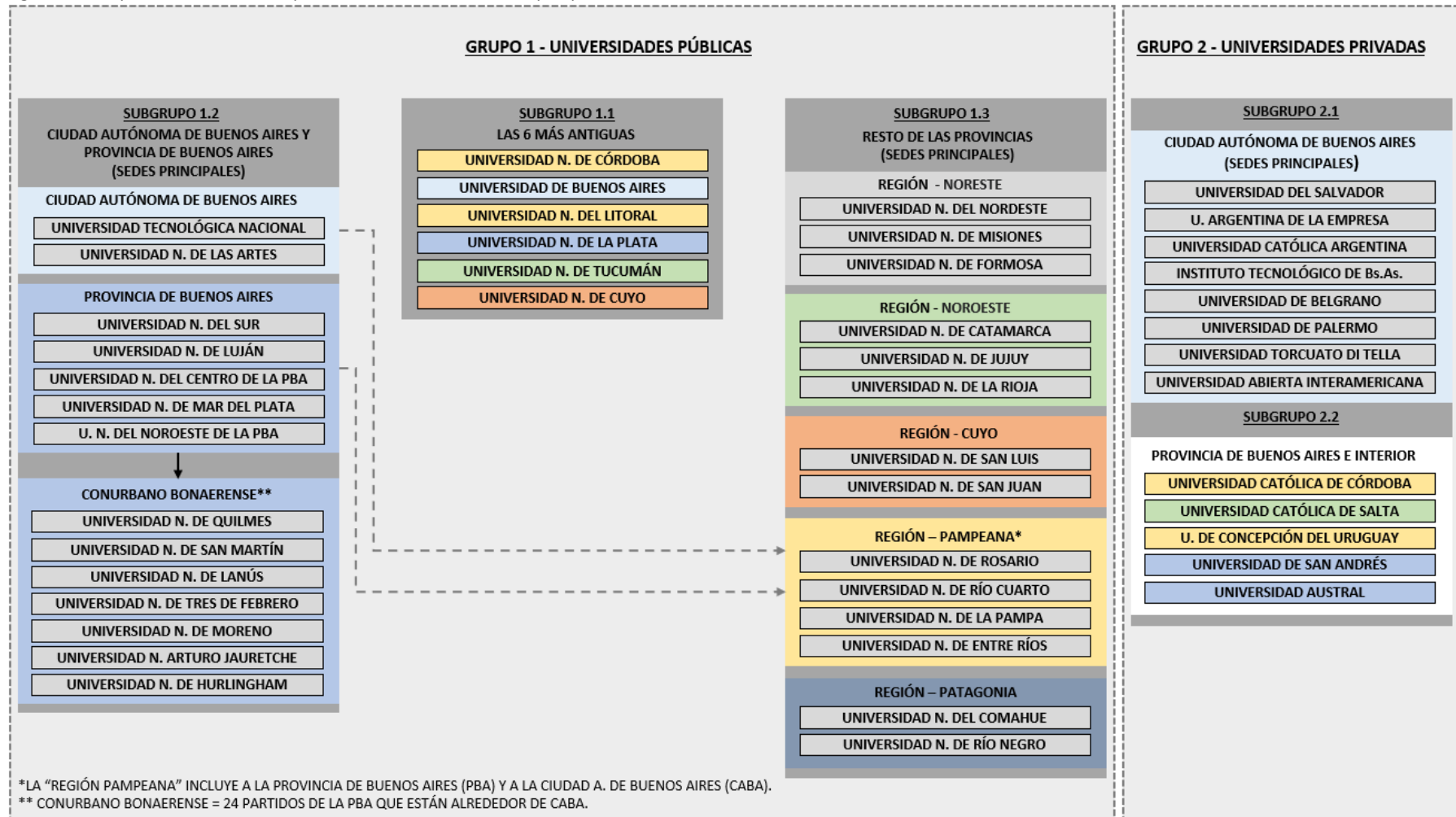
Figura 12: Regiones de Argentina según el INDEC



Fuente: Elaboración propia, utilizando como base mapa descargado de Instituto Geográfico Nacional (s.f.).

¹⁰⁶ Nota: Si bien la codificación, podría estar en el capítulo metodología, se decidió incluirlo aquí para facilitar al lector la interpretación de los datos.

Figura 13: Grupos de Universidades para análisis de la IES desde la perspectiva de las ORI



Fuente: Elaboración propia a partir de Regiones descritas en Chaco (s.f.) y universidades de la muestra.

Como se aprecia en la Figura 13, un primer paso fue el dividir la muestra de 47 universidades en dos: Públicas y Privadas. El segundo, estuvo en distinguir a cada universidad pública por la región donde se ubica (5 regiones, ver Figura 12). Se aclara que, en el caso de la Región Pampeana, las zonas Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Provincia de Buenos Aires (PBA) y Conurbano Bonaerense (CB), se consideran como una región. Asimismo, a modo de diferenciarlas se creó dentro de las instituciones públicas un subgrupo formado por las más antiguas del país. Por lo tanto, cada Grupo (públicas y privadas) tienen subgrupos de universidades, aunque en las privadas eso no es muy significativo puesto que la mayoría está en CABA. La división geográfica igualmente posibilita contextualizar la universidad, por ejemplo, en el CB se observa, según un estudio realizado por García (2023), que los “nuevos ingresantes” en año 2020 al total de universidades¹⁰⁷ (15), el 36,36% - promedio realizado a partir de datos de cada institución – tiene 30 años o más de edad, mientras que el 47,17%¹⁰⁸ de los “nuevos ingresantes” trabajan, dos elementos que inciden, por ejemplo, en la movilidad saliente, pero, también en temas como la Internacionalización del Currículo, considerando que difícilmente esos estudiantes puedan compartir actividades extracurriculares con estudiantes extranjeros, algo que la experta Betty Leask define como el currículo informal. Otro ejemplo, pueden ser las instituciones que se ubican en Provincias limítrofes con otros países (por ejemplo, la universidad N. de Misiones en la Región Noreste, que limita con 3 países), algo que puede tener un peso en las acciones de internacionalización. Por último, el analizar a las privadas por separado obedece a que existen diferencias importantes con respecto a las públicas, por ejemplo, son aranceladas, algunas de ellas están especializadas en pocas áreas del saber, poseen una población universitaria inferior – en general – a las públicas, mantienen una relación docente/estudiante más eficiente, etc.

¹⁰⁷ Las universidades del CB son (de la más antigua a moderna): Lomas de Zamora (1972); La Matanza (1989); Quilmes (1989); San Martín (1992); Gral. Sarmiento (1993); Lanús (1995); Tres de Febrero (1995); Arturo Jauretche (2009); Avellaneda (2009); José C. Paz (2009); Moreno (2009); Oeste (2009); Hurlingham (2014); Guillermo Brown (2015); Scalabrini Ortiz (2015) (CEA, 2018).

¹⁰⁸ Este cálculo fue realizado como indica García (2023) con 12 universidades debido a que no se contaba con datos de la UNLZ, la UNLaM y la UNGS.

Codificación – Confidencialidad del entrevistado y de la institución que representa:

Figura 14: Criterio para mantener la confidencialidad de la universidad



Fuente: Elaboración propia

La Figura 14 muestra el criterio de codificación de la universidad: 1) Se identifica si la universidad es pública o privada; 2) Se identifica a qué subgrupo pertenece (ver Figura 13); 3) Se le asigna un número de manera aleatoria del 1 al 47 (no pueden repetirse). Por ejemplo, si se quiere codificar la Universidad del Progreso (ficticia), que es pública y se encuentra en la región Noreste del país, esta quedaría así: UPU_SG1.3_NEA_35, siendo el número final, como se dijo, aleatorio. Por otro lado, la individualización (codificada) del responsable de ORI entrevistado, está ligada a la propia institución codificada. Un ejemplo de una cita, sería: "... "(RORI en UPU_SG1.3_NEA_35). RORI, es un acrónimo que significa: RESPONSABLE de la OFICINA de RELACIONES INTERNACIONALES.

9.2 Oficinas de Relaciones Internacionales en Universidades de Argentina

9.2.1 ¿Cómo se conceptualiza la IES?

9.2.1.1 Universidades de Gestión Pública

El analizar cómo perciben la Internacionalización de la Educación Superior (IES) los responsables de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en 34 universidades públicas fue un desafío muy grande, el cual no estuvo relacionado con la cantidad de instituciones sino, por el hecho de que en la mayoría de las universidades la respuesta siempre comenzó con un análisis histórico, donde el denominador común fue el explicar cómo se conformó la ORI y cuáles fueron sus principales tareas al inicio. En pocas ocasiones hubo una respuesta que de manera directa hiciera relación a algún concepto del tipo más teórico que resumiera de alguna manera qué entienden por IES en la institución. De todas formas, sí hubo en casi 1/3 de la muestra, la mención de la Internacionalización Integral, aunque mayoritariamente fue planteado como un ideal, un camino, que en muy pocas instituciones está arraigado – siempre desde la mirada del responsable de la ORI – a un plan estratégico. Nótese que Maximiliano Sainz, uno de los expertos entrevistados, planteó que era el término más presente en las instituciones de educación superior de Argentina, mientras que Pablo Beneitone explicó que a pesar de ser mencionado aún no es comprendido por los miembros de las ORI. Esas aseveraciones, como se verá, se vieron reflejadas en parte en el trabajo empírico. A continuación, se presenta primero el tema de la Internacionalización Integral y luego otros aspectos que se destacaron.

Internacionalización Integral

La definición de Internacionalización Integral, como se desarrolló en el Marco Teórico y en el capítulo anterior, fue desarrollada por John Hudzik (norteamericano), quien plantea – de una manera muy resumida aquí – que la internacionalización debe ser algo

que alcance a todas las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión). Dentro del grupo de universidades que hicieron mención directa al concepto de Internacionalización Integral, se distinguió una institución donde hay una alineación total entre el concepto y acciones enmarcadas en un plan estratégico. Otras instituciones, en cambio, mencionan a la Internacionalización Integral pero no se evidencia un nivel de madurez alto.

La universidad con más desarrollo – Perteneció al Subgrupo 1.1, es decir, está dentro de las más antiguas del país. En ella se apreció un nivel de madurez con respecto al término integral muy elevado porque de la concepción teórica pasaron a un plan estratégico institucional de internacionalización totalmente alineado. Expresaba el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21:

En términos teóricos, nosotros abrazamos lo que es la internacionalización integral o internacionalización comprensiva. De esto tenemos un documento institucional planteado ya desde hace unos cuantos años... Tenemos la internacionalización concebida como algo que atraviesa a la organización... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

El responsable de la ORI ve la IES como algo que atraviesa a toda la institución¹⁰⁹, destacando que se pasó de un plan de desarrollo a un plan institucional estratégico (se aprobó en diciembre de 2020) que es más comprensivo, donde la internacionalización ya no está en una oficina o lugar puntual, algo muy alineado a lo que planteaban en el capítulo anterior expertos como Hans de Wit y Pablo Beneitone:

... En ese plan institucional estratégico uno podría decir que queda más diluida, y yo creo que queda más permeando en toda la organización la internacionalización porque ya no está planteado como una oficina o un lugar puntual desde el que se gestiona la internacionalización, sino que la internacionalización atraviesa a todas las actividades sustantivas y queda lo que es administración de la internacionalización, por así decirlo, en un espacio más de gestión... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

¹⁰⁹ La Universidad UPU_SG1.1_ANT_21 incluso ha dado un paso más, debido a que como explica el responsable de la ORI se están ciñendo a la idea de John Hudzik de que “las universidades no se pueden internacionalizar en una sociedad que no esté internacionalizada” (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_21), o como dijo un miembro de esa ORI, cuando la universidad “está sirviendo a un territorio que está internacionalizado, la internacionalización se vuelve más fácil” (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21). En ese sentido, están realizando acciones para tratar de internacionalizar – como decía un miembro de su ORI - tercera función de la universidad, la “extensión o servicio social”, con un proyecto centrado en municipios en la provincia donde se ubica.

Como se observó, no se trata de algo discursivo o nuevo, sino que ya lleva muchos años en la universidad: Un miembro de esa ORI entrevistado, señalaba que, en el año 2015, él junto a quien era en ese momento responsable de la ORI, toman la idea de John Hudzik de la “comprehensive Internationalization”, trabajando ya en un documento¹¹⁰, lo que, en base a lo relevado en las entrevistas, es un aspecto diferenciador con respecto al resto de instituciones de educación superior de la muestra:

... generamos un documento aprobado por nuestra universidad donde decimos que el concepto que sustenta nuestras políticas de internacionalización es el de “internacionalización integral”, entendiéndolo no como una cuarta función de la universidad, sino como una función que debe impregnar a las otras tres... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

... la UPU_SG1.1_ANT_21 en los últimos 30 años ha tenido períodos de planificación de 10 años, planes de 10 años. Entonces, en el anterior al que estamos ejecutando ahora se instala ya definitivamente como una premisa institucional que la internacionalización de la educación superior, para nosotros, es entendida en términos integrales... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

Resto de las universidades que mencionaron la Internacionalización Integral - Hay aproximadamente 1/3 de universidades, según se dijo, que hacen mención directa al concepto de Internacionalización Integral como rumbo, o como manera de conceptualizar la IES, pero no se apreció que sea algo en demasiado desarrollo, la percepción fue que es algo más aspiracional. No se aprecia un criterio geográfico que incida en ese discurso, aunque en el Conurbano Bonaerense la mitad la mencionó. Asimismo, no puede dejar de señalarse que, en el momento de la entrevista a la mayor parte de los responsables de las ORI, muchas de las universidades que representaban estaban participando del curso organizado por el PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional – Ministerio de Educación) llamado “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral” (ejecutado en 2021). Si bien no está claro si eso pudo influir en las respuestas, es un hecho que no puede omitirse.

¹¹⁰ Algo que desde esta universidad se plantea, más precisamente desde el miembro de la ORI al que se hizo referencia anteriormente, es el hecho de que para Hudzik, la IES es una “especie de combinación” de lo que se llamaba relaciones internacionales y de la Internacionalización en Casa, algo que para este entrevistado sonaba muy lógico en la universidad.

Tabla 42: Ejemplos de mención a la Internacionalización Integral

Ejemplo, de universidad dentro de las más antiguas
... pensar la internacionalización solo como movilidad es quedarnos con una de las patas que tiene la internacionalización y circunscribirla solo a eso y quedarnos con una porción muy chiquita. Hoy las universidades, y ahí me parece que la UPU_SG1.1_ANT_7 entra, buscan lo que es la internacionalización integral: propender hacia la internacionalización integral que involucra a todos los actores que tiene la universidad... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7) ¹¹¹
Ejemplos de universidades del Conurbano Bonaerense
... Hudzik, vas a poder encontrar algunas publicaciones de él en NAFSA, él habla de internacionalización comprensiva, ese es un concepto que a mí me gusta mucho más... Yo lo traduzco y lo aplico, es internacionalización en términos integrales... atraviesa todas las funciones de la universidad... Para que sea integral, para nosotros tiene que estar muy vinculado con las funciones sustantivas, porque si la vida de la universidad va por un lado y yo, de la Oficina de Relaciones Internacionales llevo y traigo gente, sí, puedo tener números muy altos de movilidad y puedo tener muchos convenios, pero esto no necesariamente hace que mi universidad este internacionalizada. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)
... nosotros decimos que todavía no tenemos una política, porque nos falta mucho para tener una política, pero sí tenemos muchas acciones con sentido para propiciar un proceso de internacionalización integral, comprensivo e inclusivo. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)
Nota: La responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34 remarcó que están tratando de posicionar a la ORI como un espacio de colaboración y servicios, debido a que tienen “una mirada muy parcial del rol, de lo que quiere hacer la universidad vinculado a movilidad, preferentemente en grado con socios usuales”. De acuerdo con ella, hay que tratar de romper un ethos para hacer otro más comprensivo e inclusivo.
... Entonces, un poco la internacionalización está pensada de manera integral, no solo las movi­lidades físicas, sino también atravesando la docencia, la investigación, la academia, incluso hasta la extensión universitaria, por eso todas nuestras acciones no están circunscriptas solo a la movilidad, sino que son un montón de otras tareas. Pero es una batalla cotidiana porque hay que también empapar y entusiasmar al plantel docente, a los directores, al personal administrativo, pero la realidad es que venimos trabajando en esa línea... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)
Ejemplos en Provincia de Buenos Aires
... venimos hablando acá de la internacionalización integral, que incluye tanto la movilidad hacia afuera, la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, etc., como la internacionalización en casa, donde entraría - entiendo - la internacionalización del currículum ... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)
... desde UPU_SG1.2_PBA_44 pensamos la Internacionalización Integral como un proceso integral y transversal a todas las funciones de la universidad... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_44)
Nota: Agregaba la responsable de la ORI de la cita anterior, que, si bien hay acciones de Internacionalización Integral, no existe un plan estratégico:
... Actualmente no contamos con el mismo. La UPU_SG1.2_PBA_44 cuenta con el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022 y en el eje de política y gestión institucional se encuentra el eje de fortalecimiento de la internacionalización integral, que con las estrategias y actividades de internacionalización avanzamos en ese fortalecimiento, pero también nos interesa como gestión avanzar en el desarrollo integral de un plan estratégico de internacionalización... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_44)
Ejemplos del Interior de Argentina (Regiones menos CABA, PBA y CB)
... Entendemos que es absolutamente transversal a toda la estructura de la universidad; hoy la entendemos más como un proceso de internacionalización integral, que es lo que va de la mano de la propuesta, la internacionalización hoy no es solo académica, sino de investigación, de la extensión. Es como que, a la estructura matricial de las universidades argentinas, que históricamente estaban las tres columnas principales, que son académicas, investigación y extensión, se le ha sumado esta cuarta pata

¹¹¹ La responsable de la ORI, puntualizaba que esta concepción de la internacionalización involucra a todos los servicios que ofrece la universidad, tanto la docencia, la extensión y la investigación.

que es la internacionalización, que además es transversal a todas las otras. Eso es un poco lo que hoy nos define la internacionalización... (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_4)

La internacionalización realmente pasa por una función transversal a los ejes sustantivos de la universidad y debe impactar en ella, debe impactar en la docencia, como vos decías - entre otras cosas -, en el currículum, pero debe impactar en la docencia, debe impactar en la investigación, en la generación del conocimiento, y debe impactar también en la vinculación y transmisión del conocimiento, en la extensión, debemos ser capaces de generar lazos para que el impacto sea en todos los niveles sustantivos de la universidad. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_38)

... Hoy, nuestra universidad, en nuestros días, entiende la internacionalización de la educación superior como un proceso transversal, integral a todas las funciones sustantivas de la universidad. ¿Esto qué quiere decir? Docencia, investigación, extensión y transferencia. Es decir, todas las funciones sustantivas que dan esencia a la universidad. Ese concepto, hoy, de internacionalización integral es el que estuvo presente y que nos llevó a formular este plan estratégico de internacionalización de la educación superior en 2019, impulsado y promovido luego de una activa participación en lo que fue la CRES 2018, la Conferencia Regional de Educación Superior, a 100 años de la reforma universitaria en Córdoba ... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_19)

Fuente: Elaboración Propia

Conurbano Bonaerense y universidades en fronteras - Nacieron internacionales

Conurbano Bonaerense - Como se explica en el Marco Teórico gran parte de las universidades del Conurbano Bonaerense (CB) son muy nuevas, lo que planteó la necesidad de indagar si eso tiene algún impacto en la forma en que la IES es encarada. En ese sentido, algunos ejemplos evidenciaron que efectivamente puede existir una conexión. Un primer caso que sirvió para arrojar luz sobre este tema vino de la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_47, creada en 1995. El director de la ORI explica que de alguna manera **la institución nace pensada internacional**, aunque con un gran énfasis en rescatar lo local, algo en lo que contribuyó la rectora en ese momento fundacional, principalmente por tener una postura reivindicativa de autores argentinos y latinoamericanos – en lo que respecta a la bibliografía en los campos de la filosofía, poesía, etc. – dado que entendía que habían quedado en el olvido. En ese sentido, él describe que un primer gesto simbólico de la rectora fue nombrar a los edificios de la universidad con nombres de autores, filósofos y pensadores de Argentina y Latinoamérica:

... Si uno ve el campus de la universidad se puede comprender perfectamente esa impronta latinoamericana, uno entra y hay un enorme paseo de banderas latinoamericanas, hay un paseo escultórico de todo lo que son los próceres: está Artigas al lado de San Martín, está Bolívar, está

el Che, esta Zapata, está Juana Azurduy; así que, de alguna manera, tenemos una mirada. Esa mirada, obviamente, también se traslada a lo que tiene que ver con los autores, que son autores que, en la currícula la rectora siempre fue estimulando que se leyeran, desde el curso de ingreso hay muchos autores latinoamericanos, hay una impronta entonces en ese sentido de fortalecer la región. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Ese arranque en 1995¹¹² sigue impactando en el presente, donde la estrategia en política de internacionalización de la universidad se centra en Latinoamérica: “... yo creo que, fuertemente, la estrategia con respecto a la internacionalización - como te decía - es una estrategia de una internacionalización bastante centrada en Latinoamérica...” (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47).

Otros ejemplos de universidades jóvenes del Conurbano Bonaerense que tuvieron una internacionalización que nació con la propia universidad son en esta zona de la Provincia de Buenos Aires la UPU_SG1.2_PBA_CB_9 y la UPU_SG1.2_PBA_CB_26, creadas en 2009 y 1995, respectivamente:

... Te cuento un poco la historia de la UPU_SG1.2_PBA_CB_9, es una historia reciente donde el desarrollo de la internacionalización, de las relaciones internacionales o la cooperación internacional - uso los tres nombres que podemos referir a algo que se asocia a lo internacional de las universidades - está desde sus inicios y todavía está en etapa de desarrollo que va acompañando poco a poco al desarrollo de la propia universidad... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_9)

... la gestión del actual rector comenzó en 1997, entonces se creó un área de cooperación internacional de la que yo fui por algunos años responsable y después directora... El rector siempre tuvo una visión internacional desde el inicio de su gestión, desde comenzar la gestión con un seminario en Mercosur, con personalidades del Mercosur que fueron invitadas de Brasil, Uruguay... Siempre tuvo esa visión de los beneficios de la cooperación internacional... al muy poco tiempo de normalizada la universidad, de organizados sus cuerpos orgánicos, la asamblea universitaria, el Consejo Superior, las autoridades... Cuando estuvo la estructura armada, en 1998, inmediatamente hizo una reunión general para dar a conocer esta postura de que las carreras tenían que tener una conexión internacional con universidades de afuera ... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_26)¹¹³

¹¹² De todas formas, explica el responsable de la ORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47, ese inicio no significa que la universidad tuviera una internacionalización institucional. Es recién en 2008/2009 que por distintas situaciones se crea la ORI. También resalta el rol que ha tenido el Ministerio de Educación y más precisamente el PIESCI y su coordinadora Marina Larrea (entrevistada), visto que hubo un proyecto que financió una pequeña parte de lo necesario para montar una oficina de internacionales.

¹¹³ La responsable de la ORI aclara que, si bien la universidad había comenzado a tener acciones de cooperación internacional y establecer convenios e incluso tener movilidad entrante de estudiantes ya desde el 2000, no había en la primera década ningún plan institucional de internacionalización.

Por último, se realiza un análisis particular relacionado con el tema que se está tratando: La universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1 del Conurbano Bonaerense, creada en 2014 y que comenzó a operar en 2016, desde el inicio y teniendo en cuenta el contexto donde la universidad está ubicada, tuvieron claro que la estrategia de internacionalización que debían llevar adelante tenía que ser una internacionalización inclusiva. Nacimiento conjunto (universidad y ORI):

Nuestra universidad es una universidad muy nueva y, está bien, es AAAA (UBICACIÓN), porque es parte del partido de AAAA; somos el pelotón de últimas universidades creadas en el año 2014 y empezamos a funcionar en el año 2016. **El área de relaciones internacionales es un área que está en nuestro estatuto, es decir, desde la formación de la universidad se pensó en un área de internacionalización**; esto es bastante innovador en las nuevas universidades, porque la realidad es que la internacionalización en las universidades más antiguas fue un proceso más tardío: cuando la universidad tenía varios años se empezó a pensar en un área de relaciones internacionales... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

De acuerdo con la responsable de la ORI - que asumió en 2018 - algunos rectores y universidades, todavía no entienden qué es el área de relaciones internacionales, aunque saben que es importante. Dice con respecto a su universidad:

... Me convocan con esta misión: “nosotros no comprendemos tal vez qué es, pero sí nos interesa una educación integral”, como nuestro leitmotiv es el derecho de la educación de todos y todas, entendemos que **la internacionalización es democratizar la educación**, que tengan acceso todos nuestros estudiantes y nuestras estudiantes a procesos de internacionalización, no solo movilidades, sino también a conocimientos que el mundo hoy necesita... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Según se desprende de la cita anterior, se buscaba una internacionalización alineada con el leitmotiv de la institución (ver Internacionalización Solidaria en el Marco Teórico), que es el derecho a la educación, por lo que la internacionalización se piensa desde el arranque como algo que ayuda a democratizar la educación, por lo que ya se tenía claro que se debía hacer más que movilidad. En el alcance de la presente investigación este es un tema importante, porque a diferencia de las universidades más antiguas donde el foco ha estado (ver capítulo anterior, opiniones de expertos) en la movilidad, estas nuevas universidades tuvieron la oportunidad de armar una estrategia desde el inicio, alineada con la misión institucional. En ese sentido, una miembro (#1) de esa ORI, hablaba de una **internacionalización inclusiva**:

... creo que, en la universidad desde sus inicios, desde sus bases, tiene que ser integral la internacionalización, pero también inclusiva, y eso tiene que ver con dónde está emplazada la universidad, dónde está instalada la universidad, en donde vemos diferentes realidades... (MORI#1 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

En definitiva, la realidad del Conurbano Bonaerense, de acuerdo con la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1, necesita de un enfoque de la internacionalización diferente, una que no sea solo para las élites, por lo que para ella no hay duda de que “la internacionalización es democratizar la educación”.

... La realidad es que nuestras universidades, las del conurbano, somos universidades que nacimos justamente para crear un nuevo sujeto educativo que son los hijos y las hijas de los que no fueron universitarios, las universidades justamente llegaron a lugares donde, si no llegábamos, la realidad es que era muy difícil el acceso universitario. Casi el 90% de nuestros estudiantes, siendo que tenemos 45.000 inscriptos, son primera generación que accede a la universidad; entonces, **para nosotros es un doble desafío desde la internacionalización, porque no queremos que la internacionalización sea algo de élite o algo de un grupo de estudiantes que puede acceder, sino justamente democratizar el acceso a la educación**, no solo desde el viaje, porque la realidad es que es imposible que nosotros económicamente podamos generar las condiciones para que viajen 45.000 estudiantes, pero sí a través de todas las otras tareas que genera la internacionalización, como las movilidades virtuales... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Este caso muestra que la “juventud” en una universidad puede propiciar el contar desde el comienzo con una estrategia más coherente, en el sentido de que no esté atada a modelos hegemónicos de internacionalización sino a otros que se ajusten a las realidades institucionales.

Universidades en zonas limítrofes - El que una institución “nazca internacional” no es un hecho solo de las universidades jóvenes. En las entrevistas quedó claro que aquellas instituciones que están ubicadas en Provincias del País que son frontera con otros países, tienen desde un comienzo una orientación internacional. Esto se observó en menor medida en las respuestas sobre la manera en que se conceptualiza la IES, pero, sí se hizo evidente en respuestas a temas como la movilidad de estudiantes y la cooperación internacional. Ejemplo:

... un rasgo de la Universidad UPU_SG1.3_NEA_45 es que es una universidad joven, tiene casi 50 años, no llegamos todavía, pero estamos en camino. En este recorrido, yo te puedo decir que nuestro ADN es un ADN de universidad de frontera, para nosotros la internacionalización está

inserta desde nuestro nacimiento, esa es la verdad, quizás no en estructura porque la condición se fue dando, la universidad se fue conformando; es tan así que nosotros estamos distribuidos en el territorio provincial en tres ciudades... todas muy cercanas a la frontera. Nosotros tenemos 900 km de frontera entre Brasil y Paraguay y solamente unos pocos, no llegan a 80, por Corrientes, Argentina. Esta situación nos hace convivir con la internacionalización en el día a día... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_45)

RORI que enfocaron la respuesta en la importancia de una estrategia regional

En algunas de las entrevistas los responsables de ORI ante la pregunta de qué entendían sus instituciones por IES, se evidenció un claro enfoque estratégico hacia la región Latinoamericana. Esto no quiere decir que en el resto de las instituciones eso no acontezca en la práctica, por ejemplo, en temas como la movilidad de estudiantes, como se observa en el trabajo empírico, todas las universidades públicas trabajan con pares institucionales en la región, ya sea a través de redes (como AUGM) o en programas (como el PILA). El aspecto diferenciador, es que el tema regional fue marcado con mucho énfasis en determinadas instituciones, como algo estratégico.

La institución que más llama la atención al respecto, es la universidad UPU_SG1.1_ANT_15 (es una de las más prestigiosa de la Argentina). El responsable de la ORI explicó que desde el rectorado han empezado desde hace unos 3 o 4 años, a encarar un nuevo enfoque con el cual plantear la propuesta de política de internacionalización de la universidad, donde es una prioridad la región, cosa que se ve reflejada en lo concreto en los presupuestos de la institución y en las acciones de internacionalización:

... Nosotros tenemos la convicción de que, como universidad global, **nuestra prioridad es la región**, esto es una definición muy clara que no es solamente una cuestión declarativa que podría ser una cuestión política, esta es una cuestión concreta traducida a lo presupuestario: no hay ninguna declaración política que no se verifique en lo presupuestario, para mí tiene mayor asidero, donde más invierte la universidad y donde mayor movilidad internacional hay, donde mayores publicaciones científicas conjuntas hay es en la región latinoamericana, eso es una prioridad, y entiendo también que es la mejor estrategia de internacionalización que tiene la universidad... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)

El responsable de la ORI sostiene que es mejor tener primero un fortalecimiento regional para luego tener una actividad o estrategia global más potente, comentario que cobra

relevancia en la concepción de la IES en la Argentina, siendo que se está hablando de una de las universidades más grandes del país (supera los 300.000 estudiantes). Por otro lado, él explica que existe una concepción política previa, haciendo referencia al expresidente argentino Juan Domingo Perón:

... Perón dijo una vez, en el año 1953, que el año 2000 nos encontrará unidos o dominados, y me parece que ese es un punto, yo no tengo ninguna duda de que la mejor estrategia de desarrollo del poder de Latinoamérica tiene que ver con una unidad regional, y creo que en ese proceso, el proceso que tiene que ver con lo que hace a la construcción de una identidad nacional, que lo entiendo como un proceso previo y necesario para poder pensar un destino común, las universidades tienen un rol central... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)

Un ejemplo que plantea el responsable de la ORI es que una movilidad donde la prioridad de destino sea la región, puede colaborar en ese proceso de generar una unidad regional, dado que la movilidad siempre impacta en la persona, en la trayectoria de vida, profesional, académica, etc.

Este enfoque regional, para conceptualizar la IES, aparece también en otras universidades, jugando un papel importante la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior de América latina y el Caribe) del año 2018, que como se vio en el Marco Teórico y en las opiniones de expertos tuvo un carácter muy regionalista, posiblemente por darse en el aniversario de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, donde hubo una reivindicación muy fuerte al sujeto estudiante y a la unidad latinoamericana. En ese sentido, la universidad más antigua de Argentina, que fue sede de la CRES de ese año, mostró un alineamiento hacia lo regional importante. Con respecto a lo relevante de ser sede, indicaba la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_33 seleccionada para ser sede:

... la verdad es que Córdoba lo ganó porque era el centenario de la Reforma Universitaria de 1918, que es un símbolo potentísimo en América Latina, pero no solo en América Latina, sino también en Europa, en las universidades españolas y francesas que citan a este movimiento como uno de los avances en la educación superior, pensándolo como un sistema que tendría que tener autonomía, que tendrían que tener los estudiantes con el cogobierno, las cátedras concursadas, toda una idea de educación superior moderna, para la época, más democrática, sobre todo... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

Como explica la responsable de la ORI, ya desde el año 2016 comenzaron a trabajar en ese encuentro, teniendo claro la importancia de lo regional:

... ¿Qué significó esto y por qué era tan importante? Porque la internacionalización se trata, por supuesto, de la vinculación, y esto era reivindicar y pensar la educación para América Latina, intentar esto que hace tanto que se viene tratando de hacer que es la cooperación y pensar en un plan para toda América Latina para la educación superior, que yo diría que todavía no se ha logrado a pesar de las conferencias. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

En palabras de la responsable de la ORI, más allá de que hay iniciativas a nivel de universidades y se han establecido algunas redes, aún los gobiernos no entienden, dice, la necesidad de invertir en “un sistema de vinculación total”, que no solo sea para movilidad sino también para proyectos de investigación conjuntos.

Conceptualizaciones diversas sobre la IES

Hubo una buena parte de las universidades públicas relevadas que conceptualizaron la IES de maneras diferentes, es decir, sin una aproximación a determinado concepto, como así tampoco hacia una visión regionalista o política. Un ejemplo, es el de la universidad UPU_SG1.1_ANT_39 (mencionada por los expertos Julio Theiler y Pablo Beneitone como una de las más avanzadas en temas de IES), en la cual de manera intencional no se asume una definición o concepto concreto, dado que entienden, dice la responsable de la ORI, que cada concepto tiene sus propias complejidades, aunque en el fondo, todos son similares: “... si uno hiciera un diagrama de Venn con las definiciones de cada uno, hay demasiados puntos de contacto, hay muchas más similitudes que diferencias...” (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39). Por lo anterior, en su plan estratégico, explica la responsable de la ORI, describen la internacionalización como la inclusión de valores, principios y competencias globales y multiculturales en todas las dimensiones y funciones sustantivas de la universidad¹¹⁴, aporte el de la entrevistada

¹¹⁴ Sin embargo, ella aclara que al momento de dar capacitaciones o generar herramientas, siempre van hacia los referentes en cada tema, a la literatura.

que es muy cercano a la definición de internacionalización de Jane Knight (ver Marco Teórico). Otros responsables de ORI, prácticamente un 20% de la muestra, ante la pregunta de cómo conceptualizaban la IES, cómo la entendían, orientaron sus respuestas hacia la importancia de la formación de graduados. Sin embargo, eso no quiere decir que en el resto de los entrevistados eso no fuera importante, al plantear temas como la Internacionalización en Casa/del Currículo como alternativa a una movilidad que llega a muy pocos, por lo general el foco era puesto de manera inmediata por parte de los responsables de las ORI en el estudiante, en los atributos que se esperan de este al estar graduados. Dos ejemplos, en este caso de la PBA:

... Nosotros tenemos en cuenta que la internacionalización tiene que ser para algo, no es un objetivo en sí mismo, y nuestra idea es que lo que tenemos que conseguir es un graduado que tenga mejores oportunidades. El mundo es global y va a seguir globalizado nos guste o no nos guste, así que, mirando eso, necesitamos que nuestros estudiantes sean capaces de vincularse con otras culturas, con otras maneras de pensar, de manera tal que exponerlos a distintas formas de ver otras partes del mundo, aparte de nuestra quintita, nos parece importante... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)

... Vos ves arquitectos, médicos, sociólogos, en todas las disciplinas trabajando en un escenario global y no ya local, lo que se da en llamar en general “glocalización”, que es trabajar desde lo local hacia lo global. En ese escenario es poco concebible que un egresado universitario no tenga en su marco formativo una perspectiva de internacionalización de la educación en cuanto a la multiculturalidad, a entender la idiosincrasia de otras regiones en las cuales va a tener que trabajar, a distancia o presencialmente, como sea, en este marco global... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_17)

¿Cómo permear un concepto de IES en universidades gigantes?

Hubo un par de responsables de ORI que hicieron una alusión muy concreta a la complejidad que representa la gestión en universidades muy masivas y con muchas facultades. Por ejemplo, el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_15 (la más grande de la Argentina), describía que hay más de 300.000 estudiantes distribuidos en 13 facultades, cada una pudiendo tener de 5.000 a 40.000 estudiantes, por lo que, en sí, señalaba, cada una podría en sí misma ser una universidad. En ese sentido, él exponía que habría que coordinar¹¹⁵ y generar condiciones en cada facultad

¹¹⁵ Hacer llegar la política internacional desde la presidencia, indica el director de la ORI.

para que tengan sus propias políticas: “... nos parece fundamental entender y dejar que cada facultad, en el marco de la autonomía que tienen para su gestión financiera, académica, también tenga la autonomía de su gestión internacional...” (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15). Lo anterior, en la opinión del tesista, podría dificultar la bajada de políticas institucionales de IES, ni que hablar de ir hacia una política de Internacionalización Integral, sobre todo por la autonomía de cada facultad.

9.2.1.2 Universidades de Gestión Privada

Las universidades privadas configuran un universo totalmente diferente dentro del sistema de educación superior argentino. Al mismo tiempo, se trata de un universo conformado por: Grupo 1) universidades con aranceles muy altos; Grupo 2) universidades con aranceles de costo medio; Grupo 3) universidades con aranceles muy económicos. Las universidades seleccionadas para la muestra (13), se encuentran entre los 2 primeros grupos:

- Grupo 1 (5 universidades): UPR_SG2.1_CBA_31; UPR_SG2.1_CBA_29; UPR_SG2.2_PBA_12; UPR_SG2.2_PBA_20; UPR_SG2.1_CBA_16.
- Grupo 2 (7 universidades): UPR_SG2.1_CBA_14; UPR_SG2.1_CBA_40; UPR_SG2.1_CBA_23; UPR_SG2.1_CBA_41; UPR_SG2.2_INT_22; UPR_SG2.2_PBA_INT_10; UPR_SG2.2_PBA_INT_43; UPR_SG2.1_CBA_32

Esta aclaración se hace, debido al hecho de que hay diferencias importantes no solo en el valor arancelario sino también en el prestigio académico, entre las instituciones del primer grupo y del segundo, además de otras características. Cabe acotar que dentro de cada grupo también hay diferencias, por ejemplo, en el primero, las universidades UPR_SG2.1_CBA_29, UPR_SG2.2_PBA_12 y UPR_SG2.2_PBA_20 cobran matrículas que superan por más del doble a las otras (por confidencialidad no se pueden dar más datos).

GRUPO 1 (LAS MÁS COSTOSAS DEL PAÍS)

Hay en general una mirada - no muy explícita en ocasiones - hacia la Internacionalización Integral. Por ejemplo, la exresponsable de la ORI en la Universidad

UPR_SG2.1_CBA_31¹¹⁶ describía que la internacionalización para ellos “es un eje transversal, está en su misión y está en su plan estratégico; entonces tiene una relevancia institucional alta”. En la institución esa internacionalización – como ella explica – abarca la innovación, la formación de los estudiantes y el posicionamiento que buscan en la comunidad académica internacional. No se trata de una definición similar a la de John Hudzik, quien acuñó el término, pero sí muestra que la internacionalización es algo que impacta en distintas áreas. En otras universidades, como la UPR_SG2.1_CBA_29, apuntan directamente al término de Hudzik:

La idea de este concepto es que la internacionalización no solo se enfoque en la movilidad, ni que tampoco sea únicamente de interés del área que gestiona los convenios de colaboración ni los intercambios, sino que, por el contrario, sea parte de la agenda y el accionar de todos los niveles de la universidad. Básicamente, sin el compromiso de las áreas académicas, de gestión y de servicios para los estudiantes la internacionalización no puede permear todos los ámbitos de la experiencia educativa y, por ende, no termina de ser integral. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Internacionalización – Desde el origen – Todas las universidades de este grupo, como las privadas en general en la Argentina, fueron fundadas recientemente. La institución más antigua del Grupo 1 se creó en 1958, habiendo incluso otras que aparecieron a fines de la década de los ochenta y comienzos de los noventa. El año de fundación no es un hecho menor, por ejemplo, la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, entiende que la institución tiene desde su origen una concepción internacional por el período en el que fue fundada:

UPR_SG2.1_CBA_29 se creó en 1991, y el hecho de cuándo empezó a funcionar UPR_SG2.1_CBA_29 me parece que es clave para explicar un poco por qué todo lo que tenga que ver con internacionalización está muy engranado en nuestra genética institucional. En esa época ya la globalización estaba en boca de todos, el tema de la educación internacional ya era importante, entonces me parece que ese es uno de los principales aspectos a tener en cuenta: cuándo se creó la universidad. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Agregaba en otra entrevista:

¹¹⁶ Cuando se entrevistó era la responsable de la ORI, pero, en 2023, se entrevistó también al actual responsable.

Nosotros pensá, la época de los 90, Menem, en Argentina, tiene que ver con nuestra genética; entonces, lo que nosotros podemos hacer y cómo está la internacionalización metida en nuestras funciones diarias, es muy distinto que en una institución donde no nació con la internacionalización, sino que hubo que empezar a meterla distintos niveles... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Docentes que se formaron en el exterior – 3 instituciones del Grupo 1, se diferencian de las otras dos, no solo por sus aranceles superiores sino también por tener una planta docente con un alto porcentaje formado a nivel de postgrado en el exterior (sobre todo en los Estados Unidos). Ese aspecto, también tiene un aspecto diferencial desde la perspectiva de las ORI en la internacionalización. Por ejemplo, decía la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29¹¹⁷:

También, otro factor importante es que en la universidad, sus primeros profesores -te diría- y su cuerpo de profesores actual, un gran porcentaje tiene una formación en el exterior; entonces, ya este componente de quiénes hacían la universidad y de quiénes hacemos la universidad es particular, en el sentido que la mayoría hemos tenido un roce internacional, conocemos gente de otros países, lo cual, evidentemente, ha permitido abrir estos vínculos, abrir, construir y conservar, porque ese no es un tema menor en cuanto a cooperación internacional, vínculos con universidades del exterior. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

En una segunda institución, la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12¹¹⁸, la responsable de la ORI también aseveraba que posiblemente la estrategia más fuerte de internacionalización en las aulas sean los docentes formados en el exterior:

Yo te diría, sin temor a equivocarme, que la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12 es internacional desde cada lugar de su aula. Yo creo que la más importante de las estrategias de internacionalización de la educación en nuestras aulas son los profesores; los profesores de UPR_SG2.2_PBA_12 han realizado, en su gran mayoría -este es un número a chequear...-, sus PhD, masters, en universidades extranjeras, la gran mayoría, no en algunos casos, la gran mayoría, y hay muchos profesores invitados, profesores extranjeros. Entonces, eso sucede ya independientemente de la diversidad que tengas o no en el aula, que ese sí es un punto en el que UPR_SG2.2_PBA_12 no es fuerte... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

Además de haberse formado en el extranjero, muchos de los profesores – como indica la responsable de la ORI – tienen dedicación completa, lo que causa, en su opinión, que

¹¹⁷ Más allá de su alto costo, se quiere indicar que según la responsable de la ORI el 51% de los estudiantes están becados.

¹¹⁸ A pesar de su alto costo, como indica la responsable de la ORI, un 57% de los estudiantes tiene ayuda financiera de la institución.

no solo den clases, sino que también estén “produciendo”, en diálogo con colegas y con mucho espacio y estímulo para conectarse internacionalmente, realizar estancias de estudio y de investigación en el exterior, etc. Tres cosas para agregar de este aporte: 1) En su opinión, la poca presencia de estudiantes internacionales en el aula es compensada por docentes formados en el extranjero; 2) El tener dedicación full time, no es un tema menor, en la gran parte de las universidades el docente trabaja a tiempo parcial, por lo que no tiene mucho tiempo para vincularse, realizar trabajos como un COIL, etc.; 3) De alguna manera, el tener docentes formados en el exterior y una genética inicial ya internacionalizada, causa que se “suplante” un poco, como indica la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, el tema de contar con un plan de estratégico de internacionalización escrito. Para ella, ya hay un vínculo, por ejemplo, por el hecho de que sus docentes investigan con otros del exterior con los que han estudiado. Algo similar, explicaba la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12, para quien el hecho de tener tantos docentes formados en el extranjero y que siguen manteniendo vínculos, por ejemplo, para investigación con pares fuera del país, es algo que excede “cualquier esfuerzo planificado” que se haga desde una ORI, que además en el caso de esa institución es muy pequeña. Nuevamente, se debe aclarar que son universidades muy diferentes, con altas tasas de matrícula, y con docentes que se han formado en las mejores universidades del mundo. Obviamente, eso no quiere decir que no haya profesores igualmente formados en otras instituciones, lo que acá se está planteando es el alto porcentaje que representan en la planta docente.

Referentes para hacer un doctorado en el exterior (sobre todo en el área de economía)

– 3 de las instituciones de este grupo, se han convertido para muchos economistas argentinos (y extranjeros) que quieren realizar programas de doctorado en Estados Unidos en universidades de élite, en una etapa necesaria para poder ingresar a esas instituciones, dado que los profesores que forman parte de sus respectivos programas de máster en economía (principalmente) tienen contactos en ese país y juegan un rol fundamental en las cartas de recomendación para acceder a esas instituciones de alto

prestigio. En ese sentido, sus programas de maestría en economía, se han convertido en una especie de “trampolín” hacia instituciones como el MIT, Harvard, Chicago, Columbia, Penn, etc.

... que nuestros profesores hayan tenido una experiencia internacional, automáticamente nos abrió muchas puertas y que posiblemente no se vean todas plasmadas en convenios de colaboración, que quizás son más rígidos, sino que se manifiestan con estas cartas de recomendación, que ya se sabe que nuestros graduados vienen con una formación muy sólida, entonces que ya se los quiera para hacer estos programas, vienen ya con una carta de presentación muy buena... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Me parece que cuando esos profesores firman esas cartas de recomendación, pero un paso antes, cuando asesoran a los estudiantes sobre cómo buscar universidades, cómo prepararse para los exámenes, cómo preparar los documentos de admisión y cómo armarse para todo el proceso de placement, creo que ayuda muchísimo, creo que es clave, es el elemento, que en estos procesos hayan estado ahí, no solamente que acompañen con la firma de esa carta de recomendación, sino todo lo que hacen antes que no se ve, creo que es la clave. (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

La responsable de la ORI explica que en la UPR_SG2.1_CBA_29 que existe un sistema muy competitivo, entre los estudiantes con el objetivo de que los que reciben cartas de recomendaciones sean de buen nivel:

La verdad es que no es algo que sea una política institucional, sino más bien tiene que ver con este tipo de vínculos, y creo que es la clave para que estos vínculos se sostengan a lo largo del tiempo, o sea, cada universidad tiene un perfil de persona que busca para hacer un doctorado, y UPR_SG2.1_CBA_29, para mantener este vínculo, se asegura de que la gente que recomiende sea adecuada a ese perfil. Entonces sí es competitivo, porque se sabe que la maestría, de alguna manera, es la puerta de entrada; una vez que está hecho eso, con una recomendación tienen mucha chance de ser aceptados en esas instituciones, y también es como un premio al desempeño académico. Entonces sí, hay una presión, pero al mismo tiempo con un reward al final, una recompensa al final que es el acceso. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

GRUPO 2 (VALORES DE ARANCEL POR DEBAJO DEL GRUPO 1)

También en este grupo aparece de forma más o menos explícita, una aproximación al concepto de Internacionalización Integral, sobre todo como un aspiracional.

Básicamente, en cuanto a la internacionalización, entenderla como un proceso, siempre vamos a insistir que es un proceso, esto no es una actividad de hoy, de mañana, ni es una actividad de una persona, de NOMBRE_DEL_RESPONSABLE, del equipo, de la oficina, es de toda la universidad, y tal vez eso es lo más complejo de hacer entender, ¿no?, llegar a alcanzar realmente

una internacionalización a nivel del ethos de la institución. Estamos lejos todavía, tengo que serte sincero, apuntamos a eso... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

El responsable de la ORI – cita anterior – manifestaba durante la entrevista que buscan incorporar la dimensión internacional a todas las funciones sustantivas de la institución¹¹⁹, agregando, que para impactar en toda la universidad se requiere una tarea pedagógica, de dar testimonios para contagiar a todos los actores. Señala:

... tratar de que sea lo más integral posible en cuanto a los actores implicados, porque es la única forma de que pueda crecer realmente y que pueda permanecer en el tiempo, que no sea simplemente una moda pasajera o el voluntarismo de tal o cual persona. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Otros ejemplos, donde se ve la aproximación hacia una Internacionalización Integral (comprensiva):

Si bien UPR_SG2.1_CBA_40 Internacional es el área que centraliza todo, porque así es nuestra forma de trabajar, en la universidad las áreas son centralizadas y trabajamos para toda la universidad, todas las áreas a su vez trabajan con nosotros, entonces interactuamos con todos; desde el Comité ejecutivo, que es el que toma todas las decisiones y nos va diciendo también algunas estrategias o líneas de acción específicas cada año. Después interactuamos con todas las facultades, con todos los académicos... Por supuesto, es una internacionalización 100% comprensiva... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_40)

Entonces en la UPR_SG2.1_CBA_14 ahora, o en estos últimos años, se ve un poquito más la internacionalización como algo transversal, como tendiendo mucho a esto de la internacionalización integral de John Hudzik y sus colegas; la internacionalización -seguro que tú lo has escuchado muchas veces- no es un fin en sí mismo, sino un medio para aumentar la calidad de la universidad, y de eso estoy súper convencido, y también estoy convencido de que la Dirección de Cooperación Internacional en este caso, o las Oficinas de Relaciones Internacionales, están ahí para acompañar las iniciativas de internacionalización que haya, tanto de arriba para abajo, como de abajo para arriba, como las que vienen de afuera, como cualquiera, y lo que hace es ser un facilitador de las actividades. (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)¹²⁰

El concepto de internacionalización comprensiva que nosotros tenemos en cuenta es un concepto donde la internacionalización, además de estar en el plan de desarrollo institucional, en el plan de desarrollo estratégico 2020-2025 que estamos transitando, tiene que ser un concepto que, si el término se permite, capilarice en toda la universidad. Esta capilarización que la internacionalización tiene que tener, tiene que ser - a ver -, el modelo de universidad con tres

¹¹⁹ Vale resaltar de que se trata de una universidad que es católica, en la cual, como explica el responsable de la ORI, la proyección social y la responsabilidad social, es algo muy fuerte, promovido institucionalmente, que incluso está incorporado a los currículos de todas las carreras.

¹²⁰ Desde el punto de vista del miembro de la ORI, el planteamiento de John Hudzik sobre la Internacionalización Integral, es hacer que la Internacionalización de la Educación Superior no se enfocara solamente en la movilidad de estudiantes, sino que estuvieran “atravesadas” por la internacionalización “las tres funciones finales de la universidad, que son docencia, investigación y extensión”.

grandes pilares que son la docencia, la extensión y la investigación, y de ahí todo lo que desprende tiene que estar internacionalizado... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_32)¹²¹

Para nosotros la internacionalización es una función transversal, dejó de ser un área, dejó de ser esta oficina que promovía la cooperación para ser una función más que se integra a la docencia, a la investigación, a la extensión, porque atraviesa -como te decía que es transversal- a todas las áreas, no solamente las áreas académicas, sino también las áreas de gestión de las universidades... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_43)

Como se señaló cuando se habló de las universidades públicas, hay un enfoque hacia la internacionalización integral, al menos muy fuerte desde lo discursivo. No hay una razón clara para entender por qué, siendo que es un concepto que tiene mucha fuerza en países como Estados Unidos, pero, no tanto en Europa u otros lugares, como bien explicaron algunos de los expertos entrevistados. Son muy pocas las ORI que encaran la respuesta hacia definiciones como las de Jane Knight, que son más específicas de lo que es Internacionalización de la Educación Superior, de hecho, la definición de John Hudzik, quien acuñó el término de “Comprehensive Internationalization”, es más operativa, en el sentido de ver a la internacionalización como algo integral, pero, en opinión del tesista, no termina de explicar de qué se trata internacionalizar. No hay una razón objetiva para indicar el desarrollo del concepto en el sistema de educación argentino. Sin embargo, dos posibles motivos, pueden ser las capacitaciones del PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional), que juega un rol fundamental, y de los propios entes que agrupan instituciones públicas y privadas (CIN y CRUP)¹²², donde puede haber un efecto de “evangelización” de determinados conceptos por sobre otros. De todas formas, unas muy pocas instituciones, apuntaron hacia una conceptualización más “académica”. Por ejemplo, la Universidad UPR_SG2.2_INT_10, más allá de que la responsable de la ORI indicó primero que están “bajo el paraguas de lo integral”, luego se refirió a que ella cita en el plan estratégico institucional la definición que más le gusta, por su amplitud, que es la de Hans de Wit, Eva Eggen-Polak, Laura Howard y Fiona Hunter en 2015. Dado que la

¹²¹ Según él, los docentes tienen que hacer actividades internacionales (ejemplo: COILs); la extensión, dice, donde entra su propia área, firmar convenios, promoción de la universidad, etc. En lo que es investigación, todo lo que es la constitución de equipos internacionales, participación en publicaciones internacionales, etc. En definitiva, de acuerdo con él, se trata de que en todo el organigrama se instale la idea de lo internacional, “que sea como algo natural en la universidad”.

¹²² Consejo Interuniversitario Nacional; Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

definición ya presente en el Marco Teórico¹²³ no se explicita aquí. De todas formas, sí vale la pena mencionar que el agrado que ella tiene por la definición realizada por de Wit (et al., 2015) viene por el hecho de que se ve a la internacionalización como un proceso y también se hace tangible el “carácter transversal” de la internacionalización, el cual, explica, llega a las funciones sustantivas de la universidad (investigación, extensión y enseñanza-aprendizaje). Además, resalta el hecho de que esa definición, apunta al objetivo final que ella ve en las ORI, la “contribución significativa a la sociedad”. Se vuelve a repetir, que no fue común ver manejo teórico de autores durante las entrevistas¹²⁴.

9.2.2 Movilidad de estudiantes internacionales saliente (física)

9.2.2.1 Universidades de Gestión Pública

Aclaración: Con respecto a la movilidad saliente se decidió trabajar el Conurbano Bonaerense de manera independiente debido a ciertas particularidades que se apreciaron en las entrevistas. También es importante remarcar que no se realiza una explicación profunda de cómo funcionan los distintos programas que soportan la movilidad saliente en cada institución por el hecho de que en el Marco Teórico ya se presenta una descripción de prácticamente todos. Tampoco se presentan porcentajes de movilidad en lo que respecta a los destinos, dado que en general, por el tipo de programas que se utilizan queda claro que la mayoría de las universidades realizan acciones de movilidad con Latinoamérica, a través de programas como PILA, y con Europa, en menor proporción, a través de generalmente programas con Francia (ejemplo: ARFITEC) y con Alemania (ejemplo: DAAD). Claro está que todas las instituciones en general, tienen convenios bilaterales con universidades del mundo

¹²³ A través de la entrevista a Hans de Wit (Trabajo de Campo), en el Marco Teórico se explica las razones que él indica los llevó a adaptar la definición de Jane Knight sobre internacionalización de la Educación Superior.

¹²⁴ De hecho, la responsable de la ORI, también cita un párrafo de Jane Knight, para indicar que la experta se refiere que a no hay recetas ni un único conjunto de indicadores para una universidad internacionalizada, entre otros aspectos que ella expone.

donde se realizan movilidades más puntuales, como así también acciones bajo el programa Erasmus, aunque representan valores muy bajos. Es importante también mencionar que incluso en los programas de movilidad recíprocos (PILA, ESCALA, etc.), donde la universidad de acogida da alojamiento y alimentación, se ven diferencias entre las instituciones: Algunas tienen dificultades para llevarlo adelante por el costo que implica mantener estudiantes y/o por carecer de residencias universitarias; otras pagan el pasaje de los estudiantes que salen y/o el seguro médico; otras no pueden asumir ningún gasto. Es absolutamente muy variado, por lo que solo se explican algunos casos, cuando estos sirven para contextualizar algún concepto o idea. Por último, existen universidades, sobre todo aquellas en regiones como NEA y NOA, que, por estar en provincias limítrofes a otros países, realizan acciones de movilidad bajo programas inexistentes para otras, como es el caso de CRISCOS y ZICOSUR.

9.2.2.1.1 Caso particular - Conurbano Bonaerense en la PBA

Presentar en primer término la movilidad saliente de estudiantes para intercambio en universidades del extranjero desde la mirada de los responsables de ORI en universidades del Conurbano Bonaerense (CB), obedece a que se trata de una región con altos niveles de pobreza y con una matrícula de estudiantes que en gran parte son primera generación de estudiantes universitarios en la familia. Esto último se ve reflejado en el aporte de la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34:

... estamos hablando del 70% de estudiantes de primera generación de universitarios, pero cuando empezamos con los programas de movilidad estábamos arriba del 82%; o sea que en el horizonte de los estudiantes de grado la movilidad académica internacional no era parte de la agenda... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

Los resultados cuantitativos a nivel de movilidad son absolutamente bajos en las 7 universidades del CB que forman parte de la muestra. Un ejemplo, es dado por la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_5, la cual posee aproximadamente 27.000 estudiantes

y envía unos 30 estudiantes al año al exterior, siendo la que más estudiantes envía en esta muestra:

... cuando yo te digo que estamos satisfechos con los números creo que soy un poco optimista, o un poco autoindulgente, porque los números nuestros pre pandemia eran, recibíamos unos 100 alumnos por año y enviábamos unos 30 por año, que son números en realidad modestos para cualquier universidad; para una universidad del tamaño de UPU_SG1.2_PBA_CB_5 ese número es razonable, pero es lo que hay, y nosotros tenemos una política de fomento de la movilidad a través de la búsqueda de socios externos. Tratamos, en general, de firmar convenios que son no recíprocos, es decir, que no nos comprometan económicamente; por eso es que el número de alumnos que recibimos es mucho mayor que la cantidad de alumnos que enviamos. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Otros ejemplos:

... me acuerdo que- no sé si fue 2017 o 2018 que llegamos a tener 10 estudiantes durante todo el año, que habían logrado salir al extranjero, y había sido una cosa impresionante. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Ahí, la verdad te diría pocos, fijate que nosotros tenemos más de 70% de primera generación de universitarios, es una universidad que está anclada en el conurbano, es AAAA (UBICACIÓN) y otras zonas aledañas, pero, por lo general, no son chicos que tengan muchos recursos económicos. Hay otros factores que obviamente son de sentido común, pero con el peso como lo tenemos con respecto al euro, al dólar, realmente se volvió algo prohibitivo el poder realizar movilizaciones... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

... es alrededor de entre 4 y 5 estudiantes salientes por semestre, no más que eso... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_9)

En el segundo semestre de 2019... enviamos a cuatro estudiantes a Colombia y México a través del programa PILA, y una estudiante nuestra a través del convenio bilateral con Ecuador... para el 2020¹²⁵... nuestra idea era enviar a cuatro estudiantes, también a través del programa PILA, a Colombia y México y estábamos iniciando la convocatoria del programa PAME, porque era nuestra primera edición del programa PAME, y abrimos la convocatoria, pero no llegamos a seleccionar a ningún estudiante. (MORI#1 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

... La movilidad todos estos años, desde el 2010 en adelante, a nosotros nos ha demostrado que es minoritaria, lamentablemente, porque yo creo que es una experiencia valiosísima. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_26)

Estos números tan bajos han ocasionado en más de la mitad de las universidades del CB de la muestra plantearan que es mucho más grande la movilidad entrante de estudiantes que la saliente:

¹²⁵ Se frustró por la Pandemia de COVID-19.

La cantidad que recibimos es muy superior a la que enviamos porque, además, nuestros alumnos generalmente requieren apoyos de becas para poder concretar la movilidad... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5).

En palabras de la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34 eso no es necesariamente malo, de hecho, ella plantea que lo han planteado como táctica, dado que es algo que impacta en el estudiante local (como se analizará en detalle en otras secciones del capítulo):

... Nosotros desde la perspectiva de UPU_SG1.2_PBA_CB_34 nos convertimos más en receptores de estudiantes internacionales que en emisores de estudiantes internacionales porque no podíamos tener reciprocidad, y lo hablamos con nuestros socios, porque también nos pareció una muy buena estrategia -o táctica, mejor dicho- de inundar el campus de estudiantes internacionales para que estuvieran con nuestros estudiantes y nuestros docentes, y que a su vez sirvieran de motivación para nuestros estudiantes, para que vean que había otras personas de otros países que elegían UPU_SG1.2_PBA_CB_34... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

La forma de enviar estudiantes - Se identificaron 2 tipos de instituciones. Las que otorgan becas completas o algún tipo de ayuda y las que no dan ningún apoyo (salvo la gestión/asesoramiento).

Las que otorgan becas completa - Un ejemplo de las primeras es la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34, donde la responsable de la ORI indica que desde el año 2011 se institucionaliza la movilidad (explica que antes había programas vinculados a España), y desde el 2014 la universidad cuenta con un fondo específico dentro del presupuesto de la misma. En ese sentido, dice:

... la universidad, ha otorgado becas completas a estudiantes de grado; esto quiere decir manutención, seguro médico y pasajes, por esto que decía antes de que, en el horizonte, los estudiantes de UPU_SG1.2_PBA_CB_34 tengan las mismas chances, más allá de los orígenes socioeconómicos o culturales. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

Algo muy meritorio, al entender del tesista, es que esta universidad, con fondos propios y con aquellos que provienen de ser concursados con las instancias públicas, han logrado movilizar en un año a 50 estudiantes con beca completa. Existe también, según la

responsable de la ORI, una política muy activa en búsqueda de becas como Erasmus, de gobiernos como es el caso de Alemania, de ONG italianas, etc.

Otro caso es el de la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1, que se hace interesante porque dentro de los programas de movilidad con los que trabaja, está el PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano) el cual, como se explicó en el Marco Teórico, es recíproco. Si bien el programa PILA no estipula el pago de pasaje, en esta institución sí se da. Reciprocidad:

... nosotros, al estudiante que recibimos le tenemos que cubrir el alojamiento y la manutención, puede ser un estipendio mensual, algunas universidades tienen comedor, voucher para que coman en el comedor, esa parte tiene que estar cubierta. Y el estudiante que nosotros enviamos, también tiene cubierto el alojamiento y la manutención por el período que dure la movilidad. (MORI#1 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Sin embargo, como se dijo, la universidad sale del estándar y da un paso más en lo que refiere al programa PILA:

... Y a aquellos estudiantes universitarios nuestros, la universidad les sostiene el pasaje aéreo, el pasaje aéreo lo termina pagando la universidad. Por reglamento tenemos hasta un 80% del pasaje cubierto, pero la realidad es que la gran mayoría de las postulaciones han sido estudiantes que no se podían sostener el pasaje, entonces, en ese caso se armó un comité evaluador, por reglamento la universidad tiene que armar un comité evaluador para tomar caso por caso de los postulantes, y ahí se definió destinar recursos de la universidad para el 100% de los pasajes. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

No otorgan ningún tipo de ayuda – La universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_47, señala el responsable de la ORI, “no tiene recursos económicos como para poder becar a estudiantes”, es más, la universidad abandonó el programa PILA (como dice el responsable de la oficina, surge de la unificación del JIMA y MACA, con México y Colombia, respectivamente), por no poder ni siquiera cumplir con el criterio de reciprocidad del mismo (resumidamente: alojamiento y comida, a cargo de la institución de acogida), aclarando que en la entrevista el responsable dijo que antes recibían 4 estudiantes. Eso muestra la precariedad de muchas instituciones, debido a que se está hablando de números muy bajos. Lo que se está dando, explica, es que algunos estudiantes tienen parientes en el extranjero y plantean que pueden alojarse en

determinado lugar en España, Francia o Italia. Es ahí que la universidad apoya, pero más en un tema de gestión:

... está el tema de hacer todo lo posible para que no tengan que pagar ningún tipo de matrícula, en algunos casos viste que la crisis también se da en Europa, y ahora hay incluso universidades europeas que ni con el acuerdo de cooperación te dan exención de matrícula... pero te diría que estamos hablando de 7 a 10 estudiantes por año, realmente poco. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

... lo único que nosotros podemos hacer es asesorarlos en términos de algunas plataformas muy interesantes que tiene el ministerio... Campus Global, que es una plataforma de búsqueda de becas. Nosotros les decimos: “mirá, nosotros no tenemos posibilidad de brindar becas, pero sí podemos ayudarlos en la búsqueda, si necesitan algún tipo de carta de recomendación” ... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Agregaba con respecto al PILA, que, en concreto, no era tanto la preocupación por la reciprocidad del programa, sino más bien, que, en el caso de los estudiantes salientes, cuando veían que debían pagar seguro médico internacional y el pasaje, a pesar de tener alojamiento y manutención paga, se transformaba en algo “prohibitivo”, por lo que, dice, “no era fácil encontrar estudiantes”.

... capaz que alguna universidad con más recursos sí le puede pagar el pasaje; de hecho, en el reglamento de PILA hay como una especie de matiz que dice: “en la medida de las posibilidades presupuestarias de la universidad, se podrá contemplar pagar el pasaje y el seguro”. Ahora, si hay universidades que tienen resto como para hacerlo, lo hacen y está perfecto, pero lamentablemente no es nuestro caso. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

... a diferencia de otras universidades que tienen como política no participar de espacios como el JIMA, el MACA o el PILA, a mí me parece que como política hay que participar, me parece que es absolutamente valioso ese programa, que es un esfuerzo que está bueno poder hacer como universidad que, el día de hoy no lo podemos hacer, pero apenas podamos hacerlo, hay que hacerlo y estoy de acuerdo. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Con respecto a los programas de movilidad que más se utilizan, se evidenció un claro enfoque en la mayoría de la muestra de universidades del CB hacia el programa PILA. Solo una universidad mencionó el programa ESCALA de AUGM, algo que no requiere mucho análisis porque es la única institución de la muestra que forma parte de ese grupo. Ese tipo de programas corresponde a Latinoamérica, sin embargo, también en algunas de las instituciones se habló de los programas ARFAGRI y ARFITEC, ambos con Francia (ver Marco Teórico). Indicaba un responsable de una ORI:

... Una de las cosas que más lamenté cuando se cerraron las fronteras, dije: “todo lo que hemos construido con Francia a lo largo de 10 años lo vamos a perder”, porque nos movimos al intercambio virtual. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

De hecho, el responsable de la ORI de la cita anterior, da un ejemplo que muestra el gran interés que genera un programa de este tipo:

Francia tiene una política lingüística muy fuerte, entonces el alumno que va a Francia tiene que tener un buen nivel de francés, por lo menos un B1, y acá permitime que te cuente una muy interesante situación que se vivió a través del programa ARFAGRI. UPU_SG1.2_PBA_CB_5 gana, entra en un consorcio, y entonces a lo largo de como 5 o 6 años estuvimos mandando alumnos a Francia de la carrera de ingeniería en alimentos. Al principio nos costaba bastante por el tema del idioma... Después eso dejó de ser un problema porque cuando, enterados ya los alumnos, los compañeros de los que habían viajado de que esto era una cosa que ya existía, se empezaban a preparar antes y, cuando postulaban, ya tenían, no te digo un B2, pero por lo menos tenían un A2... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Más allá de programas con Francia, Alemania y de acuerdos bilaterales entre universidades que también fueron mencionados, incluso con destinos más “exóticos”, lo concreto que la mayoría de la movilidad es en Latinoamérica en el caso de este subgrupo de la muestra: Ejemplos:

En estos últimos años la mayoría fueron en América Latina, en muy buenas universidades, pero en América Latina y las experiencias fueron extraordinarias, pero son pocos. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_26)

...pero claramente para nosotros la prioridad está en América Latina y, en segundo lugar, en Europa occidental y, dentro de América Latina, claramente prevalece el Cono Sur... El Grupo Montevideo, Colombia y México. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Problema en la reciprocidad - Solo un responsable de ORI de este subgrupo, mencionó que no está demasiado de acuerdo con los programas que exigen reciprocidad, debido a que muchos socios lo que buscan es sobre todo mejorar los indicadores:

... nosotros no participamos de los programas PILA, JIMA, MARCA, PAME, donde pagás una beca para que vengan porque después a uno tuyo le dan una beca afuera... ¿Qué pasa? Jugás como en Judo, con la fuerza del rival. Como el otro necesita tener indicadores de internacionalización y tiene un organismo que lo vigila y lo acredita, y ve en vos un socio amable, afable, que le recibe estudiantes, que las experiencias que han tenido otros estudiantes han sido buenas, te mandan estudiantes. Y a vos tus números se te elevan. Claro, siempre digo esto: prefiero seguir así, donde nadie me está volviendo loco, ni yo estoy corriendo atrás de indicadores, ni que vienen pares evaluadores, acreditadores, pero la verdad me gustaría que algún día el rector diga: ah, el ministerio me dijo que, si no tenemos movilidad estudiantil, vamos a tener menos presupuesto...

Estoy cansado. Estoy cansado de tener que explicar todo de vuelta, ¿viste? Como que también, decís: bueno, ya está, ya demostramos lo que hacíamos. Lo hicimos mucho artesanalmente, sin guita... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Sin embargo, también hay otra situación que dificulta la reciprocidad, la cual está ligada a la capacidad de alojar estudiantes entrantes, no solo por temas económicos, de alojamiento, sino también por la zona geográfica en la cual están. Una reflexión sobre este hecho fue dada de manera muy clara por la miembro de la ORI de la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1:

La realidad es que nosotros tenemos un campus universitario que no tiene alojamiento; hay otro tema que tiene que ver con dónde está ubicada la universidad, no es una localidad donde haya hoteles, casas donde podamos alojar a los estudiantes y es algo que estamos tratando en este momento de resolver en forma prioritaria... para mí también lo más importante es que el programa PILA requiere la reciprocidad y tenemos que resolver el tema alojamiento, entonces este año estamos trabajando en resolver eso. Vamos de a poco sorteando y creciendo, en la medida de las posibilidades... es la idea de la universidad poder recibir y enviar a más estudiantes, investigadores, no docentes, la idea de crecimiento siempre está. Así que en eso estamos para el 2022, resolver aquellas cositas que aún nos faltan y que son necesarias para poder seguir recibiendo y creciendo. (MORI#1 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Artesanal – Es un tema que aparece en gran parte no solo de este subgrupo de la muestra, sino también en el resto. Esto, en alguna medida, habla de lo precario de la movilidad y los esfuerzos individuales de los responsables y miembros de las ORI.

... participando de ARFITEC, recibíamos financiamiento casi completo. Ahí había un esfuerzo siempre del estudiante, de la familia del estudiante, y en un caso a un pibe lo bancamos con una vaquita entre varios, porque con la devaluación de la moneda argentina, sabíamos que no le iba a alcanzar la guita para estar allá y entre unos docentes, yo y dos profesores, lo bancamos mandándole guita durante 2 o 3 meses, me acuerdo le mandábamos 5 lucas cada uno. Hacíamos una vaquita... Hoy no lo volvería a hacer. Pero estábamos enamorados del proyecto... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Otro ejemplo, que viene de la misma universidad, es algo que llamaron movilidad solidaria, lo cual muestra de manera explícita el esfuerzo personal que vuelcan – en este tipo de instituciones – los responsables de las ORI. La razón, de implementar acciones de este tipo, están en la falta de recursos económicos:

Bueno, la movilidad solidaria con Colombia... eso fue algo grandioso porque pibes que se acercaban a la oficina y decían: che, yo quiero tener una experiencia. Claro, en la

UPU_SG1.2_PBA_CB_30, partíamos de la base que no tenemos que favorecer al que viaja, al que ya tiene algo de poder adquisitivo. Es una universidad que abre las puertas, que tenemos 40 mil estudiantes, que tiene 10 años, que viene gente que en su vida imaginaba... Y si yo empiezo a permitir que viaje solamente aquel que tiene una posibilidad, estoy haciendo una diferencia. La verdad era que no teníamos guita propia para los viajes. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

El caso preciso al que hace referencia el responsable de la ORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30 es el de una estudiante. Lo interesante de esto, es que muestra por un lado el esfuerzo, pero, también, la desmotivación que viven las personas responsables de las ORI, algo que Jocelyne Gacel-Ávila, experta entrevista, también comentaba. Por otro lado, también, en alguna medida, este ejemplo muestra que el ser responsable de una ORI no siempre está relacionado – al menos en este subgrupo – con una posición de poder al interior de la institución, algo a lo que hizo referencia el experto entrevistado Pablo Beneitone, hablando precisamente del caso argentino.

... un profe amigo, me dice: “che, tengo una estudiante que es re pila” y... Le digo: “dale, que me venga a ver”. Le digo a ella: “mirá, con Colombia me animaría a armar una movilidad, ¿vos podés pagar tu pasaje?”, responde “sí”. Bueno, mi amigo colombiano me dice: “¿por qué no hacemos alojamiento solidario?”. Una estudiante de allá vino a la casa de esta chica, estuvo un cuatrimestre, vivieron juntas, y al cuatrimestre siguiente, ella se fue a Colombia y estuvieron juntas en la casa de ella. La UPU_SG1.2_PBA_CB_30 no puso un peso... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

De acuerdo con el responsable de la ORI, el rector jamás le preguntó a él qué estaba haciendo, sobre todo por si a la chica le pasaba algo: “Hoy, que lo quiero volver a hacer, aparecen más pruritos o miedos”. En total tuvieron 3 casos de alojamiento solidario. De acuerdo con él, son iniciativas personales, que en ocasiones solo requieren de un pequeño trámite interno.

... Y después, lo del alojamiento solidario que, de repente, me llevó puesto situaciones personales... la casa donde los recibían no era como esperaban, entonces tuve que salir corriendo un domingo a la tarde... Uno también, qué sé yo, llegando casi a los 50... no es lo mismo que a los 39, que dejaba a mi familia un domingo porque tenía un problema con un estudiante extranjero. La universidad, en algún punto, me parece que en los primeros 10 años de vida necesitaba de mucha militancia artesanal y ahora tiene que haber una etapa donde eso se institucionalice un poco más... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

En la misma institución, surge otro ejemplo contundente, sobre la sensación de falta de institucionalización de la actividad de movilidad:

Yo te cuento algo que me pasó un fin de semana. Me acuerdo que recibimos la noticia que dos estudiantes de intercambio, tres estudiantes de intercambio se habían ido a Uruguay a pasear. Alquilaron un auto, tuvieron un accidente y uno de ellos murió. Y el que había muerto era un estudiante de intercambio que estaba en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5. Y AA (NOMBRE DEL RESPONSABLE DE ESA ORI) de la UPU_SG1.2_PBA_CB_5, soy muy amigo de él... se tomó el Buquebus, se fue a Uruguay, recibió a la familia, recibió al cónsul colombiano en Uruguay. Yo después dije: "si a mí me llega a pasar lo mismo, yo estoy a años luz que la universidad me dé la plata para el pasaje, que yo cubra todo eso". Ahí tomé conciencia de que está bueno lo que hemos hecho; fue súper arriesgado, audaz, lo volvería a hacer, pero también no sé si lo volvería a hacer, digo, es necesario que la universidad lo ponga dentro de sus presupuestos, de sus estructuras... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

El ESCALA AUGM, ¿cuánto vale estar en el grupo Montevideo? 10 mil dólares por año... En la universidad mía es imposible eso. Hoy estamos debatiendo si seguimos pagando la membresía a la OUI y a la UDUAL... Yo no tengo una previsión presupuestaria. Hoy, si vos le preguntás al secretario económico financiero, te dice que en diciembre no podemos pagar los sueldos. Después la plata aparece, el gobierno nacional. Pero yo tener cuatro pibes colombianos en la puerta de mi oficina, que no cobraron la beca... La saco de mi bolsillo, ya me conozco. Entonces digo no... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

En otra institución, la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34, la responsable de la ORI explicaba que todo se da de manera artesanal, porque se trata también de dar a conocer la institución, de recibir visitas referentes de otras universidades, de establecer convenios, de trabajar para que los estudiantes que vayan de intercambio dejen bien parada a la universidad, para que eso reditúe en más oportunidades, etc.

... es un proceso. Y es artesanal hasta que deja de serlo, porque después entran en velocidad crucero, nosotros tenemos que construir un nombre y tuvimos que construir un prestigio que no nos venía dado, porque no somos la Universidad de Córdoba, no somos la Universidad del Litoral, no pertenecemos al Grupo de Montevideo, no somos la UBA. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

Valoración de la Argentina luego de la experiencia de intercambio – Muchos de los estudiantes que viajan ni siquiera conocen la Ciudad de Buenos Aires, decía el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_9. Por lo tanto, el viajar, ya de por sí es una experiencia que impactará a nivel personal. Sin embargo, un aspecto muy positivo, un par de instituciones lo expresaron, es que al regreso los estudiantes vuelven valorando mucho la institución, el país:

... vuelven con una reafirmación de lo local mucho más fuerte, en el sentido de que agradecen la experiencia, el haber vivido afuera, pero vuelven con una valoración de la Argentina, de su universidad, de su sistema educativo, de su sistema de salud muy, muy fortalecido. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Reconocimiento de estudios al regresar de la movilidad – Es un tema importante, porque para algunos expertos como Pablo Beneitone, el reconocimiento termina siendo algo artesanal, una negociación entre el responsable de la ORI y el secretario académico, el docente, etc. En el caso del Conurbano Bonaerense, hay instituciones que directamente dijeron que eso se arregla antes del estudiante salir, donde debe haber un acuerdo con las áreas académicas, aunque también se dio el caso de una institución puntual, donde se evidenció claramente el aporte de Beneitone. Un ejemplo de las instituciones que cuentan con un proceso previo:

... Nosotros al estudiante que estudia en la Universidad de Colombia o en República Checa, estudia ingeniería o ciencias políticas, cursan 5 materias, pero el acuerdo de estudios ya está armado para que estudien 5 allí, y se acreditan por equis aquí, y ya hay una dinámica con departamentos de alumnos para que les carguen en el sistema, con los secretarios académicos y los directores de carrera que circula formal. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

Ejemplo de institución donde hay más burocracia y diálogo entre la ORI y las áreas académicas:

Y después sobre la movilidad, que esto es importante, son los reconocimientos, es decir, que esos estudios sean reconocidos de alguna manera por la universidad; en los programas en los que estamos hay reconocimiento, pero no es automático, por lo tanto, requiere de la intervención de un docente para decir: “los contenidos de la materia que hizo en la Universidad de Guadalajara son los que tienen que ver con su materia”. Es decir, hay un trabajo hacia adentro de las universidades que hay que hacer con los docentes, con las Secretarías académicas, con las áreas burocráticas que controlan un poco o que guardan un poco lo que garantiza la calidad, por así decirlo, académica, y que siempre lo exterior está bajo sospecha, sobre todo si lo exterior pertenece a universidades que por ahí no tienen un renombre... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_9)

De acuerdo con el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_9, se debe trabajar mucho con los docentes y las áreas académicas para que lo que hace el estudiante afuera sea reconocido, para que el intercambio sea valorado. Entonces, en su opinión, uno de los factores – no el más importante que es el económico – que reduce los números de movilidad se da porque “la valoración del intercambio es de palabra...”. En ese sentido, es importante la opinión del responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_30, que habla de un encuentro, donde varios estudiantes

argentinos que realizaron movilidad contaban sus experiencias (no es un caso solo del CB), resaltándose el escollo que implica el reconocimiento de los estudios:

Mirá, cuando hicimos con un grupo de universidades el encuentro de estudiantes intercambistas, en la Universidad de Entre Ríos¹²⁶ se hizo, cada universidad llevaba 3 o 4 que habían tenido alguna experiencia internacional. La Universidad de Entre Ríos bancaba el alojamiento, las universidades teníamos que bancar el pasaje. Y ahí sí aprendí un montón, había 100 estudiantes intercambistas que había tenido alguna experiencia de intercambio y eran argentinos y todos puteaban porque tenían problemas de reconocimiento de las materias... Y ahí me di cuenta que el quilombo no era mío, si no que era un quilombo de sistema. Y todos puteando a las secretarías académicas, ¿viste? Porque no les reconocen las materias. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)¹²⁷

También da el ejemplo (responsable de la ORI de la cita anterior), para evidenciar lo que él llama un proceso muy artesanal, de una estudiante a la cual el director de la carrera no le reconocía la materia, solo porque este presuponía que la docente de la misma no iba a querer hacerlo, cuando en realidad esta docente, luego de conversar con él, como responsable de la ORI, estuvo feliz en reconocerle la materia. Algo que en su opinión facilitará las cosas, es que el SIU (Sistema de Información Universitaria) comience a inscribir y cuantificar las movilidades internacionales que hacen los estudiantes¹²⁸.

9.2.2.1.2 Total de Universidades (no incluye Conurbano Bonaerense)

Números similares de los que salen y entran en programas de intercambio – Un punto a destacar es que en la mayoría de las universidades por motivos económicos intentan ir por programas de movilidad que sean recíprocos. Salvo casos de convenios bilaterales de universidades o de los programas con Francia y Alemania, la mayoría de los programas de movilidad son recíprocos (PILA, ESCALA de AUGM, etc.). En una buena parte de las universidades de la muestra, la existencia de programas recíprocos causa que la cantidad de estudiantes salientes y entrantes sea similar, aunque no en todas es

¹²⁶ Se realizó en 2017, invitando a que cada universidad pública de Argentina llevara unos 3 estudiantes que habían realizado una experiencia de movilidad en el exterior para contar su experiencia.

¹²⁷ El responsable de la ORI da el caso de 3 estudiantes que en su universidad esperaron 3 años para que les convalidaran las materias que habían estudiado afuera, algo complejo porque no les permitía graduarse.

¹²⁸ Además, como se vio en el capítulo anterior, debe recordarse que Argentina tampoco cuenta con un sistema de créditos que facilite el intercambio con otros países o regiones como Europa.

así, sobre todo por el tema económico, aunque también se visibilizaron instituciones que, por su ubicación o prestigio, poseen un grado de atracción muy alto que revierte el equilibrio entre salientes y entrantes. A continuación, se presentan primero dos ejemplos de cierto equilibrio entre entrantes y salientes, luego, uno último donde el equilibrio no solo no se da, sino que además los entrantes duplican los salientes:

... El último año normal fue el 2019 antes de la pandemia, y ahí el total fueron -por tirarte números redondos- 90. Todos los convenios son de reciprocidad, tenemos, por ejemplo, un convenio bilateral con la Universidad de Quebec, entonces ahí va uno o dos por año y no viene nadie, pero por otro lado también tenemos proyectos como con Francia, donde vienen más chicos de los que van. Así que, **redondeando, más o menos llegan tantos chicos como se van porque está, por ejemplo, PILA y ESCACALA de AUGM, que son estrictamente simétricos**, pero ARFITEC no, entonces por ARFITEC vienen más chicos de los que van. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)¹²⁹

... fundamentalmente y básicamente a través del programa PILA, con algún porcentaje menor, o sea, el programa PILA representaba para la universidad antes de la pandemia el 80-85% de la movilidad. El otro 15% estaba repartido en los otros programas, sobre todo en los convenios bilaterales, pero siempre nosotros hemos tenido, por la reciprocidad del programa, el mismo volumen de movilidad saliente y entrante; si nosotros ofrecíamos en la primera mitad del año 50 plazas, eran 50 alumnos que iban y 50 alumnos que recibíamos, o sea, por cada alumno que enviábamos, recibíamos un alumno como contraparte y tenemos que costear los gastos de la estadía, la comida y darle, además, un estipendio, un dinero de bolsillo para sus gastos al alumno entrante. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_4)¹³⁰

Pero siempre el número de los que entran es 400 y de los que salen son la mitad porque nos cuesta más sacar, no porque no tengan interés, todos los estudiantes tienen interés, muchos, pero no tenemos los fondos para sostener eso. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)¹³¹

Movilidad saliente - En el caso concreto de la movilidad saliente se puede apreciar que en general es muy baja en el sistema con respecto a la cantidad de estudiantes. Por ejemplo, la universidad UPU_SG1.1_ANT_7 que tiene más de 110.000 estudiantes, envía, como indica la responsable de la ORI, a unos 10 chicos a través ESCALA de AUGM, 5 por convenio y unos 10 chicos en programas como PILA y PAME a lo que se debe sumar los que van por programas de Francia, Alemania, etc., pero, se trata de números muy bajos.

¹²⁹ En los 22.000 estudiantes de grado que tiene la institución, 90 estudiantes que sale equivale al 0,4% de la matrícula total.

¹³⁰ Posee cerca de 22.000 estudiantes de grado. El responsable de la ORI, explica que salen unos 100 estudiantes al año por PILA y unos 15 o 20 por otros programas.

¹³¹ Posee casi 152.000 estudiantes de grado.

Algunos otros ejemplos de universidades a lo largo del país se ven en la siguiente Tabla:

Tabla 43: Ejemplos de bajos números de movilidad saliente

Es un número pequeño. En el período 2009 a 2017 hubo 55 estudiantes salientes. Los principales destinos son España, Francia, Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Polonia, Turquía. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_44)¹³²

Calculé 10 estudiantes movilizados, por ejemplo, por distintos programas. Por año, unos 10 estudiantes porque tengo 20 durante 2 años¹³³... Tengo 18 salientes, entonces estoy calculando 9 por año... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_28)

Nosotros estábamos recibiendo alrededor de 60 estudiantes por año y enviamos muchos menos, entre 15 y 20 por año enviábamos. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)¹³⁴

Entonces, en 2016 tenemos 9 estudiantes salientes, en 2017 tenemos 12, en 2018 tenemos 16 y en el 2019, que no tengo el dato, pero creería que salientes teníamos cerca de 40; en el 2020, antes de la pandemia, lograron salir 22 estudiantes en el primer cuatrimestre nada más, obviamente quedaron varados, y ahora que milagrosamente abrimos movilidad, no sabemos qué va a pasar, tenemos 23 estudiantes que se movilizan. (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)¹³⁵

... entre 150 y 200 estudiantes por semestre nuestros se van al extranjero, te puedo pasar exactamente el detalle de a qué países y qué regiones. Básicamente, hay una fuerte orientación hacia América Latina y el segundo lugar es Europa, con España, Francia y Alemania como principales destinos. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)¹³⁶

Nosotros, por ejemplo, te doy datos 2017, 2018, 2019, pre pandemia; en 2017 tuvimos 23 salientes en el año, en el 2018 tuvimos 17 y en el 2019 tuvimos 14. Esto tiene que ver con una caída, como verás, en el 2017 fueron 23 a 14 en el 2019; tiene que ver con que a través del programa MARCA y ARFAGRI, antes se financiaban tal vez tres movilizaciones de estudiantes y después empezaron a financiar una sola. Por eso vuelvo a lo mismo, la movilidad está muy atada al recurso económico... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)¹³⁷

20 salen por año. La mitad por PILA, 10 por AUGM. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_18)¹³⁸

Yo tengo, más o menos, en el periodo 17-20, que son las cifras más exactas, en total tuvimos en la movilidad in 60 y en la movilidad out 79. (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_8)¹³⁹

Salientes, egresos de estudiantes en los últimos tres años: 142... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)¹⁴⁰

En 2018 salieron 27 estudiantes de grado en el año; en el año 2019, 34; en 2020 salieron 15 y fue una lucha. Había que repatriarlos y velar por su bienestar, fue bastante complicado, así que 15, porque eso imagínate que fue un solo semestre, entonces, a razón de 30 salientes anuales si hubiese sido un año normal. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)¹⁴¹

La verdad es que tendría que buscar el número exacto para decirte movilizaciones salientes, pero yo calculo que debe ser del orden de 10-12 estudiantes por año. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_38)¹⁴²

¹³² Tiene cerca de 16.000 estudiantes de grado.

¹³³ Está dando datos del 2018 y 2019. La universidad posee unos 24.000 estudiantes.

¹³⁴ Posee cerca de 8.000 estudiantes de grado.

¹³⁵ Posee más de 19.000 estudiantes.

¹³⁶ Posee cerca de 36.000 estudiantes de grado.

¹³⁷ Posee más de 12.000 estudiantes de grado.

¹³⁸ Posee cerca de 19.500 estudiantes de grado.

¹³⁹ Posee más de 32.000 estudiantes. 79 son los estudiantes es un período de 3 años, ósea, unos 25 por año.

¹⁴⁰ Posee más de 86.000 estudiantes. La responsable de la ORI, señala que en 2018 fueron 81 los salientes, 59 en 2019 y 2 en 2020.

¹⁴¹ Posee más de 16.000 estudiantes de grado.

¹⁴² Posee más de 17.000 estudiantes de grado.

Bajo el programa de movilidad PILA tenemos dos cupos para estudiantes... En cuanto a la ZICOSUR tenemos movilidad de estudiantes, que también tenemos dos cupos, porque trabajamos con nuestra residencia, tenemos una residencia estudiantil para estudiantes extranjeros y la capacidad no es tanta hasta ahora, que según el rector más adelante se pretende que eso se amplíe más, para que tengan más lugares... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_27)¹⁴³

... En 2018 recibimos 16 alumnos y enviamos 30; en 2019 recibimos 29 y enviamos 30 y, en el primer semestre del 2020, recibimos 11 y enviamos 9... (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_11)¹⁴⁴

CRISCOS, por ejemplo, tenemos por semestre tres salientes... y después ZICOSUR, que es el que te comentaba, que es Chile, Argentina, Paraguay y Brasil, ahí tenemos cuatro salientes al año... Después tenemos tres plazas en el programa ARFITEC, que es ese programa es de vinculación con universidades francesas para carreras de ingeniería, de esas tenemos tres al año salientes... Nosotros estamos con PILA y, generalmente, tenemos un chico o chica que iba a Colombia y otro que iba a México... (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_35)¹⁴⁵

... nosotros tendremos en total, entre los dos programas, PILA y ESCALA, unos 15 chicos por cuatrimestre... después a Europa de estos programas que conseguimos son unos 6 chicos por cuatrimestre y de ingeniería creo que van unos 10... 5 y 5 serán entre Francia y Alemania... Son unos 10 de AUGM y unos 5 de PILA... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_17)¹⁴⁶

Fuente: Elaboración Propia

A nivel de la investigación se corroboran que las ORI en este caso, gestionan números de movilidad que, si bien tienen un trabajo de gestión muy grande, el impacto sobre la matrícula universitaria es mínimo y como se dijo, el problema mayor es el económico, no la gestión que involucra la movilidad.

Movilidad saliente alta, tampoco impacta demasiado en un sistema con poblaciones universitarias enormes – El responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_15, una de las más importante de la Argentina a nivel prestigio y cantidad de alumnos, mencionó que son unos 1.100 estudiantes que salen (hay que aclarar que en la entrevista no discriminó entre estudiantes de intercambio y de corta duración), lo cual es un valor enorme en comparación a los valores que arroja el sistema. Decía:

Antes de la pandemia, te lo voy a dar con este número, el número anda alrededor de los 1.000-1.200. Cuando empezó la pandemia, cuando se declara la pandemia en marzo de 2020, que todo el equipo nuestro internacional se puso a trabajar con el ministerio para la repatriación de la gente que teníamos afuera, teníamos en ese momento 1.100 personas en el exterior, 1.100 estudiantes en el exterior que hubo que colaborar por su repatriación, ese es el número. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)¹⁴⁷

¹⁴³ Posee unos 12.000 estudiantes de grado.

¹⁴⁴ Posee más de 15.000 estudiantes de grado.

¹⁴⁵ Posee cerca de 25.000 estudiantes de grado.

¹⁴⁶ Posee cerca de 34.000 estudiantes de grado.

¹⁴⁷ Posee más de 300.000 estudiantes de grado.

Otra institución con valores altos de movilidad saliente de estudiantes internacionales es la universidad UPU_SG1.1_ANT_21, que envía alrededor de 200 a 250 estudiantes por año al exterior:

... nosotros tenemos aproximadamente alrededor de 250 estudiantes entrantes y 250 estudiantes salientes, más o menos, entre 400 y 500 entrantes y salientes por año, ese es nuestro grupo. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)¹⁴⁸

Más allá de que estas dos universidades presentan indicadores buenos en cuanto a movilidad saliente – siempre hablando en el contexto del sistema de educación superior argentino – no puede obviarse que se está ante instituciones muy grandes en cuanto a matrícula, sobre todo en el caso de la universidad UPU_SG1.1_ANT_15 que tiene más de 300.000 solo en el nivel de grado. Justamente, si se hace el ejercicio de considerar 1.100 estudiantes salientes sobre un universo de 300.000 estudiantes de grado que tiene esa institución, la movilidad saliente apenas alcanza el 0,4% de la matrícula. Por lo tanto, incluso ante un número desmesurado de movilidad, se termina convirtiendo en insignificante. En ese sentido, se le comentó a un miembro de la ORI con mucha experiencia en el campo de la Internacionalización de la Educación Superior, en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21, que la coordinadora del PIESCI, Marina Larrea, había afirmado en la entrevista que su institución a través de la experiencia de la pandemia, pero, también observando que la movilidad representa solo el 0,1% de la matrícula universitaria, estaba tomando como norte el apoyar más iniciativas como la Internacionalización del Currículo y no tanto la movilidad de estudiantes. El miembro de la ORI decía como primer elemento que hay que entender a un funcionario que debe actuar en un sistema universitario gigante:

... para poder entender lo que hacen las personas tenés que sentarte un ratito en la silla que tienen ellos, entonces sentémonos por un momento en la silla del funcionario que tiene que hacer que pasen cosas con unos recursos muy limitados y con un universo gigantesco, desproporcionado... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

¹⁴⁸ Posee casi 50.000 estudiantes de grado. En esa universidad el programa ESCALA de AUGM es el que más fuerza tiene, dado que moviliza a 50 estudiantes salientes, y luego el programa PILA.

De acuerdo con el miembro de la ORI Argentina tiene un sistema de educación superior que está “absolutamente descontrolado”, debido al hecho de que nadie se ha atrevido a revisar algo, que es, dice, políticamente peligroso: el acceso libre y gratuidad del sistema. Para él, más allá de que no hay duda del beneficio que eso trae (ascenso social), el sistema se encuentra “al borde del colapso” porque se está alejando de un sistema meritocrático. El siguiente ejemplo que da el miembro de la ORI, justamente mencionando el caso de la universidad UPU_SG1.1_ANT_15, resume el problema de la masividad desde la mirada de una persona que está en la gestión de internacionales:

Si yo tuviera que administrar un sistema de educación pública donde la UPU_SG1.1_ANT_15 tiene 300.000 estudiantes, 300.000; yo vivo en una ciudad que tiene 45.000 habitantes, la Facultad de Arquitectura de la UPU_SG1.1_ANT_15 tiene el tamaño poblacional de cualquier localidad del interior de la provincia de Santa Fe, tiene 30.000 estudiantes. Entonces, cuando vos movés 20 estudiantes de arquitectura, solo de arquitectura de la UPU_SG1.1_ANT_15 por semestre, claro, el número no mueve el reloj. Tampoco movería el reloj que a esos 30.000 estudiantes les traigas 500 estudiantes extranjeros, entonces es muy difícil lograr que la internacionalización de la educación superior penetre, la dimensión internacional penetre en un sistema que -para mí- está al borde del colapso, porque si querés que te diga la verdad, nuestra Universidad UPU_SG1.1_ANT_21 está cerca de los 50.000 estudiantes y la situación no es mucho mejor... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

Una medición controvertida - Ahora bien, como se ha evidenciado, algunas instituciones realizan un cálculo diferente a la hora de establecer el porcentaje de estudiantes móviles salientes, en concreto, calculan el mismo sobre la cantidad de graduados y no sobre el total de estudiantes. El miembro de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21, señalaba que llegaban a mover entre entrantes y salientes a unos 600 estudiantes por año, confesando que las estadísticas pueden servir para ver lo mismo desde una mirada que sea más beneficiosa:

... las estadísticas sirven para eso, a mí siempre me gustaba escuchar a Les Luthiers¹⁴⁹ que decían que 5 de cada 10 argentinos son la mitad: con las estadísticas vos podés decir cualquier cosa y nada también. Entonces, si vos decís “bueno, ¿Cuántos son estos 600 estudiantes respecto del universo de estudiantes de la universidad?”, muy poquitos; ahora, si los medís respecto de los graduados estábamos entre el 10 o 12% de los graduados, y eso es un numerazo. (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

¹⁴⁹ Es un grupo musical argentino que hace comedia, muy famoso en el país y a nivel internacional.

Otro responsable de una ORI, mencionaba que su institución movilizaba alrededor del 3 al 4% de sus estudiantes. Cuando se le preguntó cómo lo medían, decía:

Es sobre los egresados, porque en la matrícula total vos tenés un montón de gente que no se recibe, el desgranamiento en las universidades públicas es enorme... En la Argentina particularmente, al ser gratuita la universidad y el ingreso, la terminalidad es bajísima... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_17)

También, el siguiente ejemplo, deja en claro esta metodología:

... Estábamos ahí, entre 180 y 200, 205 estudiantes anual¹⁵⁰. Lo que significa entre el 5 y 6% sobre el 100% de los egresados. Igual es bajo, pero no es el 0,1... Nosotros decimos: sí, la Universidad UPU_SG1.3_NEA_19 tiene 60 mil estudiantes... hay que ver cuáles son realmente regulares, quiénes cursaron al menos dos materias en el último año, etc. Digo, para tener una base comparable, ¿no? Con otros países, por ejemplo, con Europa, que no se imaginan tener 50 mil estudiantes y que solamente 10 mil tengan dos materias cursadas o aprobadas en el último año... Entonces, nos pareció un número más razonable relacionarlo con el número de egresados anuales. (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_19)

Ese argumento se hizo presente en un grupo muy pequeño de instituciones, no fueron demasiadas. El criterio, es que quienes se movilizan posiblemente se van a graduar, algo que en realidad no queda muy claro, prácticamente todas las universidades, como se vio en las entrevistas, piden como requisito para hacer la experiencia de movilidad el tener aprobado el 40% de las asignaturas del plan de estudio, por lo cual, tampoco queda muy claro si eso ya muestra a una persona que efectivamente termine su carrera. De alguna manera, puede ser entendible el realizar el cálculo de esa manera, dada la masividad (matrículas enormes) y al hecho de que efectivamente la tasa de graduación es muy baja. El calcular sobre los egresados, evidentemente permite a las ORI mostrar resultados más alentadores. Sin embargo, esa actitud, iría, en contra de conceptos como la internacionalización solidaria, que entre otros aspectos (como se describe en el Marco Teórico) apunta a una masificación del sistema universitario que incluya a todos los estudiantes, una democratización de la educación superior. El realizar una estimación

¹⁵⁰ El responsable de la ORI aclaraba que la mayoría son bajo programas centrales (desde el rectorado) de una duración de un cuatrimestre o un año, aunque también hay una parte bajo programas descentralizados que se generan en las propias facultades.

sobre los egresados, termina invisibilizando a la población universitaria total, siendo, al entender del tesista, una acción engañosa.

El peso de Francia – Francia ha aparecido en casi todas las universidades como un actor relevante, independientemente que la cantidad de movilidades no sea muy alta, sobre todo la saliente por temas de idioma. Solo como ejemplo, la universidad UPU_SG1.2_PBA_3 envió en 2018 a 31 estudiantes por ARFITEC a Francia, como señala la responsable de la ORI. Programas como ARFITEC, ARFAGRI e INNOVART, fueron siempre mencionados. 3 ejemplos:

... Francia tuvo una política muy expansiva y muy activa que España no tuvo, digo España porque la vocación por la cooperación argentina empezó con España, eso está escrito, Julio Theiler escribió sobre eso; España perdió ese lugar y hoy lo ocupa Francia. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

... Por ejemplo, con Francia hay una cooperación muy fuerte que tenemos, no sé si escuchaste hablar del programa INNOVART, que es uno de los programas del PIESCI, desde el comienzo que estuvimos con INNOVART, para nosotros es parte fundamental de la cooperación porque ahí se pone en valor, es una política de estado para nosotros, cómo el gobierno, cómo una política del estado puede apoyar la cooperación en artes, puede apoyar un programa que financia cooperación en artes, que antes eran las ingenierías o eran de las agriculturas, entonces, para nosotros eso es fundamental. El fortalecimiento de la cooperación con Francia es básico; a partir de ahí nosotros tenemos un solo doble diploma, que es como el niño mimado de la universidad, que surgió de años de trabajo con Francia. La idea es fortalecer todo lo que es el doble diploma, en este caso es a nivel de maestría y, ya te digo, tenemos uno con Francia. (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)¹⁵¹

Es una respuesta muy sencilla: porque el Ministerio de Educación francés acordó con nuestro ministerio en generar el programa ARFITEC, después ARFAGRI e INNOVAR, y esos programas tenían objetivos de largo plazo muy interesantes que, básicamente, eran las dobles titulaciones, tenían financiamiento y establecían muy buena relación entre los docentes. Entonces, esos programas han logrado mantenerse en el tiempo y tener excelentes resultados, nosotros tenemos más de 300 estudiantes doble título, han tenido un impacto muy, muy grande. 300 que ya han obtenido el doble título, y ningún otro país ha generado este tipo de programas, esto durante 20 años ha generado un impacto enorme. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Sin embargo, no puede omitirse que varias instituciones también mencionaron el caso de Alemania, ya sea a través de la DAAD o del CUAAD-DAHZ.

¹⁵¹ Se trata de una universidad especializada en formación en artes.

Los programas más comunes¹⁵² – Todas las instituciones, además de estar en programas específicos, tiene convenios bilaterales con pares de todo el mundo, aunque no son los que más mueven la balanza, además algunas de ellas participan en convocatorias Erasmus. Los destacados por los responsables de las ORI fueron: UPU_SG1.2_PBA_28 (PILA; becas Santander; ARFITEC; PIMA; MARCA); UPU_SG1.2_PBA_44 (PILA; Programas con Francia); UPU_SG1.2_PBA_3 (programas con Francia; PILA y ESCALA de AUGM); UPU_SG1.2_PBA_24 (PILA; ESCALA de AUGM; programas con Francia); UPU_SG1.2_PBA_17 (PILA; ESCALA de AUGM; programas con Alemania (DAAD); programas con Francia); UPU_SG1.2_CBA_13 (DAAD; ARFITEC; PILA; MARCA (del Mercosur)); UPU_SG1.2_CBA_36 (MAGA (Movilidad Académica de Grado en Artes, apoyado por el PIESCI); PILA; INNOVART); UPU_SG1.1_ANT_15 (ESCALA de AUGM; UBAINT; PILA; Programas con Francia y Alemania; convenios bilaterales con universidades); UPU_SG1.1_ANT_21 (ESCALA de AUGM; PILA; PAME; PIMA; I.DEAR (con Alemania); Programas con Francia (ARFITEC, ARFAGRI); convenios bilaterales con universidades); UPU_SG1.1_ANT_7 (PAME; PILA; ESCALA de AUGM; Programas con Alemania y Francia); UPU_SG1.1_ANT_42 (ESCALA de AUGM; PILA; MARCA); UPU_SG1.1_ANT_39 (Convenios bilaterales; ESCALA de AUGM; PILA; programas con Francia); UPU_SG1.1_ANT_33 (PILA; programas con Francia; ESCALA de AUGM; MARCA; PAME); UPU_SG1.3_PAM_46 (MARCA (ARCU-SUR del Mercosur); ARFAGRI; PILA; PAME; convenios bilaterales); UPU_SG1.3_PAT_37 (PILA (comenzaron con JIMA y MACA); convenios de colaboración; ARFITEC y ARFAGRI); UPU_SG1.3_PAM_18 (PILA; ESCALA de AUGM); UPU_SG1.3_PAM_25 (PILA; CRISCOS); UPU_SG1.3_CUY_38 (ESCALA de AUGM; PILA; PAME); UPU_SG1.3_CUY_4 (PILA; convenios bilaterales); UPU_SG1.3_NEA_27 (PILA; ZICOSUR); UPU_SG1.3_NOA_11 (PILA; PAME-UDUAL; CRISCOS; PIMA); UPU_SG1.3_NOA_35 (CRISCOS; ZICOSUR; PILA; ARFITEC); UPU_SG1.3_NOA_6 (CRISCOS; ZICOSUR); etc.

¹⁵² El PIESCI da apoyo a determinados programas: Francia (ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART), Alemania (CENTRO UNIVERSITARIO ARGENTINO - ALEMÁN) y MAGA (para arte); MARCA (Mercosur). En cada institución se vio que el PIESCI desde el punto de vista económico soporta de distinta manera a las instituciones, dependiendo también del programa.

Destinos de la movilidad – En las entrevistas – y se hace evidente en el punto anterior al analizar los programas más utilizados en cada institución – surge como principal destino de la movilidad Latinoamérica. Luego es Europa, en particular se distingue Francia por los programas ARFITEC y ARFAGRI, sobre todo. En las movilidades bajo convenio, España aparece como importante en algunas instituciones. Vale aclarar, que el problema principal, mencionado por las universidades, en lo que respecta a programas con países como Francia, es el no dominio de la lengua¹⁵³.

Financiamiento de los programas - El tema del financiamiento varía enormemente según lo relevado en las entrevistas: A) Programas, por ejemplo, como PILA (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano), ESCALA de AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo) y PAME (Programa Académico de Movilidad Educativa de UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe), son recíprocos. En esos casos siempre está asegurado el alojamiento y manutención (alimento) en la universidad de acogida. Sin embargo, eso varía mucho entre las universidades analizadas al igual que acontecía con las Universidades del Conurbano. Hay universidades que, en los programas recíprocos, ayudan con el pasaje aéreo y/o el seguro médico y de repatriación que es obligatorio u otra ayuda (por ejemplo, las universidades UPU_SG1.2_PBA_3 y UPU_SG1.3_PAT_37); B) En los programas a través de convenios bilaterales hay instituciones que buscan establecer reciprocidad con el objetivo de que el estudiante solo tenga que pagar el pasaje aéreo y seguro (por ejemplo, la universidad UPU_SG1.1_ANT_39), mientras que en la mayoría se busca evitar el pago de aranceles en la universidad de destino, pero no hay apoyo económico (por ejemplo, UPU_SG1.1_ANT_7); C) En Programas como MARCA y los de Francia (ARFAGRI, ARFITEC, INNOVART) es el PIESCI el que apoya con fondos, aunque también se evidenció que eso varía dependiendo la institución, en ocasiones se agrega dinero al estudiante que viaja (por ejemplo, la universidad UPU_SG1.2_PBA_44 paga seguro de

¹⁵³ Algunas universidades, muy pocas en la muestra, como es el caso de la UPU_SG1.2_PBA_24, han creado programas de apoyo a la movilidad a través de la enseñanza de idiomas, por ejemplo, en francés para los programas con Francia, como así también en portugués para AUGM e inglés para otros.

viaje); D) Por último, hay universidades que solo permiten movilidades donde al estudiante se le cubren todos los gastos, algo que asumen como política institucional, generalmente relacionada con la gratuidad de la universidad y la búsqueda de igualar las oportunidades (por ejemplo, las universidades UPU_SG1.3_PAM_46 y UPU_SG1.3_PAM_18).

PILA – Los expertos Julio Theiler y la coordinadora del PIESCI Marina Larrea, argumentaban que el programa PILA tiene posibilidades de ser una especie de Erasmus, de hecho, Marina Larrea explicaba que no apoyaban al ESCALA de AUGM, porque es un grupo cerrado, algo en lo que también coincide el responsable de la ORI en la UPU_SG1.2_PBA_24:

El Grupo Montevideo es el más activo, lejos, y te repito, une a las mejores universidades: la UBA, San Pablo... Hay un tema: no es abierto, es restrictivo el ingreso, no cualquiera puede ingresar... tenés que cumplir muchos requisitos... Yo, en ese sentido, creo que el programa PILA puede llegar a ser un programa Erasmus latinoamericano, porque es abierto, porque participan los Consejos de Rectores... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

Sin embargo, al igual que se evidenció en las universidades del Conurbano Bonaerense, para una parte importante de las instituciones es costoso poder asumir el tema de la reciprocidad que PILA exige (alojamiento y manutención). Cabe acotar que el PILA es la unión del JIMA y el MACA:

... en JIMA estuvimos hasta el 2018. Nosotros dejamos de participar por un tema de fondos. Te exige que pagues casa y comida del estudiante que recibís, ese es un programa muy caro para nosotros... cuando hacíamos cálculos, pensábamos que tal vez podíamos con esa plata ayudar al pasaje de los que se iban por movilidad... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)

En la universidad de UPU_SG1.3_PAT_8 lo que se hacía cuando llegamos era estar en los programas JIMA y MACA, que son los de intercambio con México y de intercambio con Colombia... La verdad es que se iba mucho financiamiento en esa manutención de los cuatro o seis que venían... (MORI en la UPU_SG1.3_PAT_8)

Además, de que, en otras, sobre todo las instituciones que se especializan en pocas áreas del saber, pueden existir incongruencias o dificultades en la asignación de la universidad contraparte (ver en el Marco Teórico, la explicación de Julio Theiler, sobre cómo funciona el programa).

El problema grande que tuvimos con JIMA es que, al final, las universidades contraparte no es que las elegíamos nosotros... y no todas las universidades resultan tan interesantes como contraparte... porque muchas no tenían arte, entonces después de un par de años se dieron cuenta... ya no entrábamos dentro del sorteo que hacían, y nos emparejaban con otras universidades y a veces era muy difícil... porque en las universidades solo tenían artes visuales y teníamos un montón de estudiantes de teatro y de danza que no podían viajar. Entonces era una cooperación un poco forzada... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)

Por último, los números de PILA según lo relevado en las entrevistas son muy bajos en casi la totalidad de las instituciones. La universidad UPU_SG1.3_PAT_37 con cerca de 10.000 estudiantes enviaba 3 estudiantes por semestre, como explica la responsable de la ORI: “Con PILA nosotros mantuvimos el mismo esquema, es decir, enviábamos dos estudiantes a México y uno a Colombia, es decir, tres por semestre bajo el programa PILA”.

Reconocimiento de estudios – Un aspecto que mencionó el experto Pablo Beneitone (ver capítulo anterior “OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN”) es que el reconocimiento de estudios para el que sale es muy artesanal. En lo recolectado a través de entrevistar a responsables de las ORI, se observa que en general hay al menos en la mayoría de las universidades, un esfuerzo en el hecho de que siempre que el estudiante sale hay un análisis de lo que va a realizar y eso es aprobado por el secretario académico, quien además firma el reconocimiento, aunque se trata de un procedimiento negociado entre las ORI y las secretarías académicas, que en muy pocos casos está institucionalizado.

Tabla 44: Ejemplos de proceso de reconocimiento aceptado (públicas)

Cuando se anotan, o antes de la pandemia, necesitabas sí o sí las materias que ellos proponen cursar y las materias que van a convalidar acá tenían que tener la firma del secretario académico. (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)

... nosotros tenemos reglamentado, hay una resolución que pasó por el Consejo Superior y muchas veces lo toman los secretarios, consultando con los docentes, pero muchas veces lo toman los secretarios académicos de las unidades académicas y son los que firman el reconocimiento. Pero como hacen previamente una preselección de materias, o sea, no es que se van a hacer algo sin saber después si se los van a reconocer o no, ya hay una preselección hecha donde saben que si hacen esa materia y la aprueban se las van a reconocer, total o parcialmente; que también esa es otra discusión, la del reconocimiento parcial. Esto con los créditos se facilitaría... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

Antes de viajar tiene que hacer una presentación académica en su facultad y tiene que decir a qué universidad va, qué materia va a hacer y por qué materia de acá pide que se la validen, y antes de viajar ya tiene preaprobado su programa de intercambio académico, y cuando llega ese programa preaprobado adjunta el transcript con la

materia que hizo afuera aprobada, eso va la secretaría académica y se la acreditan en su plan de estudios... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)

... en las movilidades presenciales nosotros hacemos contratos académicos, que cada uno lo hace en su propia universidad. Entonces, antes de salir vos decís: “yo quiero tomar tres materias en la Universidad Veracruzana, entonces voy a tomar esta, esta y esta”, lo consultás con tu propio tutor académico y te dice: “sí, podrías tomar estas, se te van a reconocer para tales y tales asignaturas en nuestra universidad, tenés que aprobarlas y traerlas” ... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

... no tiene ningún problema e incluso no tiene que hacer ningún trámite el estudiante, nosotros recibimos la boleta de calificaciones de esa universidad del exterior donde nos dicen: “tal estudiante aprobó en estos términos estas asignaturas”, y en función del contrato de estudios, que eso es lo importante, ya está aprobado ese contrato antes de que el estudiante viaje por el secretario o la secretaria académica de la facultad, entonces ya “después no hay pero que valga”, digo yo. Los estudiantes vuelven, nosotros recibimos la boleta de calificaciones y entonces le mandamos una nota al secretario o secretaria académica y le decimos: “¿te acordás de este estudiante?, aprobó con estas calificaciones, entonces se le tiene que reconocer con esta otra calificación -porque muchas veces la escala es distinta- tales y cuales asignaturas”. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

En nuestro caso, en nuestra universidad no tenemos ningún inconveniente en cuanto al reconocimiento... en otras universidades yo sé que tienen muchos inconvenientes en cuanto al reconocimiento, pero acá directamente trabajamos con el contrato académico, si se firmó un contrato académico previo, obviamente, a evaluación de los directores de carrera o de los secretarios académicos... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_27)

... La verdad es que nosotros no tenemos problemas con las secretarías académicas de ninguna facultad, todas les reconocen las materias. Sí hay algunos docentes que por ahí se quejan o no están muy de acuerdo, pero porque el docente siempre piensa que él es el que mejor da su materia, que su materia es la más importante del mundo y que nadie la puede dar como la da él. Hay una bajada de línea, hay una política institucional, a nivel universidad, hay una decisión de parte del Rectorado y de parte de la universidad donde hay que apoyar la movilidad internacional y, una de las formas de apoyar la movilidad internacional, es reconocerle los créditos académicos al alumno que se fue afuera, si no, no tiene ningún sentido que el alumno salga afuera, que gastemos plata, que hagamos todo un esfuerzo administrativo para que no se les reconozcan los créditos... Se hace un contrato académico primero, se firma con la secretaria académica de la facultad y después se va el alumno. **En ese contrato académico, la secretaria se compromete a que se le van a reconocer los créditos cuando regrese, así que después verá la secretaria con el profesor cómo hacen el trámite, pero ya se comprometió.** (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_11)¹⁵⁴

Fuente: Elaboración propia

En los aportes anteriores, se destaca que existe un compromiso, dependiendo la institución, más o menos formal. Sin embargo, en todos los casos, se percibe que el reconocimiento es más un tema de palabra que de algo que esté absolutamente reglamentado.

Por otro lado, se observaron casos donde el reconocimiento no se da de manera directa, como es el caso de la universidad UPU_SG1.3_PAT_37, donde la responsable de la ORI explica que en ocasiones el reconocimiento depende de las personalidades de las

¹⁵⁴ Nótese, que la responsable de la ORI reconoce que hay docentes que pueden dar problemas, pero, el hecho de que haya una bajada institucional de que la movilidad es importante, ayuda a vencer esos problemas.

personas que ejercen como directores de carrera, mientras que algunos son flexibles, otros han pedido que el estudiante que vuelve deba hacer un trabajo extra en determinada materia para que se le reconozca por lo que hizo afuera. Otros ejemplos similares, en el sentido de que plantean algunas dificultades:

... en la modalidad virtual y en la presencial lamentablemente no hay una diferencia de reconocimiento, es difícil en ambas, porque el proceso de reconocimiento académico pasa por algunas etapas que no están absolutamente aceptadas, por lo cual siempre, por lo menos en la mayoría de las facultades, siempre termina estando sujeto al profesor que te quiera o no reconocer. En otras facultades lo hemos resuelto y lo define el secretario académico en base a los convenios... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Nosotros pretendemos que, al chico, a su regreso, se le incorpore la mayor parte de actividades posible a su expediente académico, y lo estamos logrando, es un trabajo de hormiga... Lo que sucede es que acá nuestra barrera son las horas-cátedra que tenemos todavía. La educación superior en Argentina con el modelo que tiene de horas, solamente mira, y esto es una crítica que hago con mis colegas docentes, es la mirada nuestra de docentes frente al aula, no se evalúa cuánto tarda el chico en incorporar el conocimiento... cosa que el crédito sí contempla, el crédito contempla las horas que estás frente al profesor y las horas que te demanda estudiar eso... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_45)

Cuesta mucho, hay profesores de todas las edades, entonces por ahí algunos más jóvenes están más habituados al trabajo de internacionalización y a fomentarla, y por ahí son más flexibles al momento de reconocer las materias. Otros, en cambio, son más difíciles y por ahí si miran los planes de estudio y hay una coma cambiada, “entonces no te reconozco nada”. Nosotros tratamos de fomentarla, de apoyarla, sabemos que es una decisión de cada facultad, y entonces más que intentar convencerlos o remarcarles la importancia de la internacionalización no podemos hacer. Sí es una problemática que tenemos y que por ahí lleva a que estudiantes de grado digan: “entonces no hago las movilidades, espero a recibirme, quizás en el posgrado”, como los posgrados están desestructurados, muchas veces los doctorados son desestructurados, es más fácil conseguir equivalencias. Pero sí, es una problemática que vemos todos los días. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

... yo ni siquiera puedo mandar a un estudiante de intercambio, que vuelva y que le hagan el reconocimiento sin que previamente pase por el área académica, la realidad es esa. Lo que pasa es que en algunas áreas académicas lo entienden como parte de su rol, como algo más de todo lo que tienen que hacer, y en otras es un desafío hacerles entender que no es un problema, porque la verdad es esa, algunos dicen: “uy, no, abren movilidad y tengo que firmar tal cosa”, “uy, no, viene un estudiante de afuera que no habla bien español”, entonces en algunos casos sí les resulta un problema... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)

También, hay otras instituciones que directamente no dan reconocimiento. Un ejemplo:

... programas de pasantías sí se les reconoce, y además pueden tomar por las 200 horas de prácticas supervisadas que son obligatorias en nuestro caso, eso sí, no hay problema, pero tenemos una normativa interna, que ojalá que la podamos cambiar en breve, que de todas las actividades que los chicos hacen afuera, solo se puede reconocer hasta 6 horas de créditos en electivas, 6 horas cátedra... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_13)

La importancia del diálogo entre las ORI y las Secretarías Académicas – Dentro del tema del reconocimiento, no hay que dejar de mencionar la dificultad que implica la falta de un sistema de créditos. Posiblemente, eso cause que debe existir – algo que se hizo explícito en 4 instituciones - un gran trabajo de concientización con las Secretarías Académicas en el proceso de reconocer los estudios de un estudiante saliente de intercambio al retornar. Un primer ejemplo, viene de la mano del miembro de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21:

Lo primero que intentamos mejorar era que se cumpliera el reconocimiento en la movilidad, o sea, que en la movilidad académica exista ese reconocimiento, sin reconocimiento de estudios no hay movilidad, para nosotros hay turismo... Eso hizo que el esfuerzo fuera significando una mejor mirada por parte de los profesores, del resto de los académicos, donde veían que nosotros le exigíamos al estudiante una responsabilidad frente al hecho del beneficio de la movilidad, que no solamente era mandar estudiantes afuera para que estuvieran contentos... sino también para que aprendieran. Eso fue mereciendo algún respeto del área de relaciones internacionales... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

Ese trabajo no es fácil, señala el miembro de la ORI:

Nosotros llegamos a una muy buena articulación con las secretarías académicas, un diálogo, que en algún momento fue un diálogo amable y simpático y en algún momento fue un diálogo áspero, para cambiar cabezas... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

El miembro de la ORI, sobre el tema del reconocimiento, explica que cuando un estudiante viaja hace un contrato de estudio, estableciendo que va a cursar en el extranjero y por cuáles se le reconocerán en su currículum. Sin embargo, él explica que el estudiante cuando volvía, “tradicionalmente se encontraba” ante “una enorme rigidez en la forma de interpretar la posibilidad de homologación”, resaltando el miembro de la ORI que se utilizaba esa palabra en específico, la cual fue cambiando por reconocimiento, lo que también, evidencia, en su opinión, la precariedad del sistema de educación superior no solo en Argentina sino también en la región:

... Los planes de estudio están pensados como carreras, las carreras -el término es muy significativo- son un recorrido de acumulación de contenidos; entonces tienen que cumplirse las dos cosas: que los contenidos en un determinado periodo de tiempo se adquieran, se incorporen. Si no se incorpora el contenido y no se incorpora al momento en que estaba preestablecido no se cumple lo que dice el plan de estudio, que es un documento formal, no te puedo dar el título. Entonces, cuando con esa cabeza vos decís, “¿qué trajiste para que yo te lo pueda reconocer en

esta carrera?”, y no les cerraban los números, porque los contenidos estaban distribuidos en otro país de otra forma, en otros tiempos; entonces lo que vos tenés que tratar es de reconocer que eso significó un avance en esa carrera que vos tenés aquí formalmente para el estudiante que se fue a viajar... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

De acuerdo con el miembro de la ORI, han logrado cambiar de a poco el ir de la palabra homologación a la de reconocimiento, pero, aún existen “ciertos resabios que generan dificultades”. Una solución que comenzaron a llevar adelante en esa universidad es el crear módulos específicos dentro de los planes de estudio donde quede claro que pueden llevarse adelante en el exterior, algo que tiene que informarse al Ministerio de Educación, dando el miembro de la ORI el ejemplo de que en la carrera de arquitectura se especifican 4 módulos que son para realizarse en el exterior, por lo que si una persona los estudia afuera se les reconocen y, dice, se soluciona el problema administrativo, visto que para él, todo se trata de eso.

... Esa es la realidad nacional, todos tienen ese roce entre lo que piden las regulaciones y lo que puede entrar a través de la internacionalización, y eso genera una discusión con todas las secretarías académicas. Entonces, ahí tenés que poner un coordinador académico que sea un tipo que comprenda en perspectiva todo el currículum de la carrera y que le ayude al alumno a diseñar un plan de trabajo que le permita luego ser reconocido cuando vuelva. A nosotros nos llevó años formar a esas personas, que ahora tienen flexibilidad, y darle poder, que no sea un profesor el que dice, “ah, no, momento, la unidad 2 de mi asignatura este estudiante no la cursó, no se la podemos reconocer”; tiene que haber alguien que pueda decirle al profesor: “quédese tranquilo, yo me ocupo, yo soy responsable de esto” ... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

Lo anterior, tiene que ir acompañado también, de abandonar lo que el miembro de la ORI llama ““el capitalismo académico”, que, para él, es la acumulación de contenidos. Desarrolla haciendo una comparación con el sistema europeo:

... vos te fijás en el plan de estudio de cualquier carrera, ingeniería o la que sea, te dice “el cuarto semestre es en el extranjero”, ¿y qué vas a aprender?, “bueno, vas a aprender competencias, no contenidos” ... Así como en el sistema latinoamericano las carreras universitarias son carreras de acumulación en el tiempo de contenidos, en el sistema europeo se basan en la adquisición de competencias y en resultados de aprendizajes: es hablar dos idiomas absolutamente distintos. En el europeo es muy fácil incorporar competencias internacionales, competencias interculturales, una serie de competencias que se incorporan fácilmente a un plan de estudio, a una currícula que está pensada para eso. En el sistema latinoamericano eso es inviable por el momento porque no está pensado para eso, está pensado -insisto- en ese criterio de “capitalismo académico”: yo empiezo con dos moneditas, 3 moneditas, 4 moneditas, quinto año y ya tengo que tener 15 moneditas, perfecto, eso es una carrera de acumulación de contenidos teóricos, prácticos, etc. (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

Un segundo ejemplo, es descrito por la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAM_46. Ella explicaba que el tema del reconocimiento de las movilidades estudiantiles, en definitiva, el que se le reconozca a un estudiante una actividad curricular cursada en el extranjero, es algo que “está muy aceitado”, sin embargo, eso requirió un gran esfuerzo:

... somos una universidad que no tiene problema cuando mandamos la nota al secretario académico y le decimos: “reconózanle ésta por ésta”, lo cual fue un trabajo arduo, pero vuelvo a lo mismo, hoy está consolidado. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

El trabajo y la estrategia estuvo de acuerdo con la responsable de la ORI en la UPU_SG1.3_PAM_46 en involucrar a las secretarías académicas:

Acá también quiero aclarar: está aceitado porque nosotros le hemos dado voz y voto a las secretarías académicas para decirles: “ustedes deciden qué asignaturas, ustedes deciden cuántas”, hay facultades que dicen: “no pueden cursar más de tres asignaturas en el exterior”, hay otras que dicen que pueden ser hasta cinco; claramente, hay carreras en que esas asignaturas tienen que ser indefectiblemente de contenidos generales, yo no puedo mandar a un estudiante a hacer derecho penal, tiene que hacer filosofía del derecho, derecho internacional público, internacional privado. Entonces, nosotros claramente respetamos y por eso le damos intervención a la Secretaría académica para que, como su nombre lo indica, ese contrato de estudio sea un acuerdo entre partes: entre el estudiante, la Secretaría académica y nosotros, como cooperación internacional. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

De hecho, la responsable de la ORI en la UPU_SG1.3_PAM_46, indica que cuando hay cambio de autoridades en la universidad, lo primero que ella pone en agenda es el reunirse con el nuevo o nueva secretaria académica:

Yo, de hecho, frente a los cambios de autoridades, lo primero que pongo en agenda es reunión con el nuevo o la nueva secretaria académica, porque necesito ir y contarles cómo funciona, cuál es el rol que tienen, que es un rol trascendente claramente, y cuál es el beneficio para el estudiante o la estudiante para que entiendan que hay que ser un poco flexible también, que no van a ir a aprender exactamente los mismos contenidos del plan de estudio de acá, sino que trasciende lo académico, que es importante y es piedra angular, pero que además van a adquirir otro tipo de experiencia; y que además nosotros, ellos como secretarios y secretarias académicas y nosotros como relaciones internacionales, le podemos pedir después a ese estudiante o esa estudiante que comparta esa experiencia con sus docentes, con sus pares... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Nótese que, en la cita anterior, ella habla de flexibilidad por parte de las secretarías académicas, debido a que lógicamente lo que el estudiante cursa en el extranjero no es

100% igual, siendo más importante la experiencia que este adquiere y lo valioso que puede ser que la comparta al volver. Desde su perspectiva, hay que tratar de hacer que una movilidad que es personal logre tener un impacto institucional:

... la idea es que todos nos sintamos parte del proceso, que nos sintamos que nos lo impone la ORI, que hay que hacer esto porque es obligación. Es importante entenderlo, saber cuál es el resultado, el beneficio, que todos tenemos voz y voto y que todo es mejorable, yo también siempre digo eso: nosotros proponemos en función de lo que hemos aprendido, de las capacitaciones y de la experiencia de colegas, pero claramente esto puede ser perfectible en el marco de su bajada a la práctica, de su llevarlo a la realidad en contextos institucionales propios de cada facultad. Entonces, el diálogo con las autoridades, desde la Oficina de relaciones internacionales, es muy importante y está primero en agenda cada vez que hay un cambio de autoridad. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Estos dos últimos ejemplos, muestran en realidad, que el tema del reconocimiento de lo que se cursa no es algo directo. El reconocimiento es un acto todavía bastante informal en las universidades, incluso en estos dos casos, se exige un diálogo permanente con las secretarías académicas, dando la sensación de que no se trata de un proceso institucionalizado, sino más bien de uno que depende de la buena comunicación entre actores, en este caso entre las ORI y las áreas académicas. El tema del reconocimiento, no es un tema menor, porque independientemente de los costos que implica la movilidad, si a esta se la agrega que no hay reconocimiento o que este implica dificultades, habrá menos motivaciones para emprenderla. Por otro lado, lo expresado hace pensar que la movilidad virtual es aún más riesgosa, porque multiplica – como decía Pablo Beneitone – la gestión administrativa de las ORI y por ende puede tensar más la relación con instancias académicas de la institución, visto que, si cuesta reconocer estudios afuera de manera presencial, puede aún ser más arduo el hacerlo con materias que se cursen a distancia.

9.2.2.2 Universidades de Gestión Privada

En términos relativos, la gran parte de las universidades privadas – al menos las del Grupo 1 y parte del Grupo 2, movilizan más estudiantes al exterior que sus pares de

gestión pública, aunque los números – salvo excepciones como la que sigue – no son demasiado altos.

Nosotros el año pasado, a raíz del COVID, el Ministerio de Educación en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior, el PIESCI, que es una parte del Ministerio de Educación, hizo un relevamiento y UPR_SG2.1_CBA_29 quedó posicionada como la quinta universidad del país y la primera privada con más alumnos que hacen intercambio, compitiendo con la UBA, con universidades de 40.000 alumnos; o sea que nosotros entendemos que, en términos relativos, nosotros los superaríamos por la cantidad de alumnos que tenemos. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

El porcentaje de estudiantes móviles salientes en esa institución es muy alto, destacándose que la mayoría son de intercambio, aunque también están los que realizan prácticas profesionales de un mes, alumnos que van dos meses por el programa Friends of Fulbright, etc.

UPR_SG2.1_CBA_29 tiene aproximadamente un 30-33% de los alumnos que hacen intercambio, es un número altísimo si lo calculás para el promedio nacional... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)¹⁵⁵

Asimismo, debe considerarse que, en el sector privado, por lo general, la financiación de la movilidad corre por cuenta del estudiante. Una diferencia enorme a lo que acontece en el sistema público, donde la mayoría de los programas – como el PILA – exigen reciprocidad entre las instituciones (alojamiento y alimentación), lo que significa una ayuda significativa para el estudiante. Otros ejemplos de los niveles de movilidad más altos en algunos casos y moderados en otros son los siguientes:

Tabla 45: Ejemplos de números de estudiantes salientes (privadas)

... está en torno al 30% el ratio de estudiantes que se gradúan que han realizado una experiencia internacional durante sus estudios. Eso no existe en ninguna universidad del mundo... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)¹⁵⁶

... el porcentaje de estudiantes que se va es de alrededor del 25%; desde lo que es el proceso académico nosotros aspiramos a un 100%, hay inconvenientes económicos, hay realidades económicas que juegan en contra, por eso

¹⁵⁵ Ella menciona que son unos 400/450 estudiantes por año. La universidad tiene aproximadamente 2.800 estudiantes de grado.

¹⁵⁶ Ella explica que la mayor parte son de intercambio, aunque también hay un alto porcentaje dentro de ese 30% que son estudiantes de postgrado que hacen movilidad. En grado están alrededor de los 80 por semestre que salen. La universidad tiene unos 1.550 estudiantes de grado en 2019.

trabajamos para conseguir financiamiento que apoye, pero básicamente ese es el número, 25%. (EXRORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)¹⁵⁷

... la UPR_SG2.1_CBA_16 envía afuera 300 estudiantes y la Universidad UPU_SG1.1_ANT_39 envía afuera a 500... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)¹⁵⁸

Mirá, en 2013 tenés 78, en 2014, 89; 2015, 145; 2016, 127; 2017, 129; 2018, 133; 2019, 144 y 2020, los del primer semestre, que fueron 65 porque fueron los que ya se habían ido y ya estaban en destino... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)¹⁵⁹

... 150 los que entraban, alrededor de 100, 150 con bastante variación y un tercio que salía. Alrededor de 50, 60... son más los que entran que los que salen. (Rector en la UPR_SG2.1_CBA_41)¹⁶⁰

En presencial in, es decir, que vinieron a nuestra universidad en 2017, tenemos contabilizados 12, y out, es decir, nuestros que se han ido para afuera, 16. Todos estos estudiantes, son en general estudiantes que hacen un semestre, o a lo sumo un año cuando piden quedarse porque les gustó, o porque venía el planteo de esa manera. En el 2018 en presencial, en in, que vinieron, tuvimos 19, y en out tuvimos 29; en el 2019 en presencial in tuvimos 35 y en out tuvimos 43. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)¹⁶¹

Te comentaba antes que, más o menos, son alrededor de 100 estudiantes por año; unos años 120, otro año 90, 110, 130, creo que alguna vez se llegó a 130 o 140 estudiantes... No sé cómo se mide en la universidad, pero si se van 120 de 16.000 es como el 0,7%, 0,8%, son muy pocos estudiantes... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)¹⁶²

Lo que te decía, nosotros tenemos más o menos, dependiendo del año, o sea, un año malo para nosotros, salientes pueden ser entre 60 y 80, un año bueno entre 150 a 200, esto es lo que tenés de movilidad... Un año bajo entre 60 a 80, un año alto entre 150 a 180, te dije 200 para redondear. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_32)¹⁶³

Que salgan, nosotros tenemos más o menos, ahora supongo que va a venir como un boom, porque como hubo tanto tiempo que no se pudo salir, ahora tenemos un montón de alumnos que estuvieron esperando y están desesperados, pero más o menos se van unos 50 por semestre, 100 por año. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)¹⁶⁴

Fuente: Elaboración propia

Si se consideran los números, se aprecia que realmente se trata de números bajos, claro está, en comparación con las públicas son más altos en lo que respecta a su peso sobre la matrícula total. Los números bajos, pueden explicarse de una manera muy sencilla: la financiación en general, del intercambio, es asumida en su totalidad por el estudiante (su familia). A continuación, se habla justamente sobre la financiación.

¹⁵⁷ Si bien considera en ese porcentaje, dice, hay doble titulaciones, estancias cortas, etc., ella aclara que la mayoría son movilizaciones regulares de intercambio con una duración de un semestre. Posee unos 2.900 estudiantes de grado en 2019.

¹⁵⁸ La responsable de la ORI presenta los datos comparándose con una de las universidades públicas que más estudiantes moviliza al exterior (UPU_SG1.1_ANT_39), pero que tiene casi el doble de estudiantes de grado en 2019: 17.432 vs 35.621. Además, las públicas tienen becas y/o ayudas para los estudiantes, mientras que ella afirma que en las privadas el esfuerzo es en general del estudiante.

¹⁵⁹ Posee unos 8.400 estudiantes de grado en 2019.

¹⁶⁰ Posee unos 11.000 estudiantes de grado en 2019.

¹⁶¹ Posee unos 24.000 estudiantes de grado en 2019.

¹⁶² Posee unos 19.000 estudiantes de grado en 2019.

¹⁶³ Posee cerca de 19.000 estudiantes de grado en 2019.

¹⁶⁴ Posee unos 14.000 estudiantes de grado en 2019.

Financiación - En general, como se dijo, las universidades privadas no financian la movilidad de estudiantes, son los estudiantes los que se pagan su movilidad:

Tabla 46: Ejemplos – Forma de financiar la movilidad de intercambio saliente

... la universidad tampoco financia movilizaciones de alumnos, sí de profesores, pero no de alumnos. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

La mayor parte es del alumno, lo que nosotros sí hacemos es tratar de presentarnos en cuanta convocatoria se nos permita como para tratar de encontrarle al alumno un espacio, tenemos becas en Alemania, becas que nos dan las universidades, becas de Erasmus, tenemos becas, no son las más, nos gustaría más, pero hay algunas becas. La mayor parte es un financiamiento propio. (EXRORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

El estudiante, cuando se va de intercambio, yo te diría que de los 150, tenemos como mucho 15 estudiantes que se van con algún beneficio, ya sea porque en Alemania le dan una cuota mensual, en Suiza le dan una vez equis cantidad de dinero el gobierno, en Francia tatatá, de los 150, 20 como mucho, diría que un 10%. El resto se va con fondos propios familiares y cubren su pasaje, alojamiento, comida, manutención, y otra de las cosas que en general tienen que presentar, y que a veces se plantea como un desafío para los estudiantes argentinos, es que muchos países para poder otorgar una visa exigen que los estudiantes tengan suficientes medios económicos, y a veces te piden: “demostrá que tus padres ganan mil euros por mes para poder económicamente sostenerte”, y hoy mil euros por mes en Argentina es un sueldo¹⁶⁵. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

En realidad, los convenios que nosotros tenemos, te diría el 99.9% de convenios bilaterales, el beneficio para los estudiantes es que no pagan los aranceles en la universidad de destino en reciprocidad, o sea, ellos no pagan, nosotros no les cobramos, pero el estudiante se costea todo el resto de los gastos: vuelos, seguro de salud internacional, alojamiento, comidas, todo eso corre por cuenta de los estudiantes, por lo menos a nivel de lo que se ha establecido en los convenios. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)¹⁶⁶

... el alumno que no está becado se compra el pasaje, se paga la estadía y lo único que no paga es la matrícula UPR_SG2.2_PBA_20 (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_20)

Cuando me comentabas del tema del financiamiento, es por reciprocidad de aranceles, entonces los alumnos siguen abonando sus aranceles acá y los que vienen sus aranceles allá, pero hay veces que hemos tenido, a lo mejor, alguna universidad alemana que tenía alguna beca de financiamiento del DAAD, o nosotros hemos ganado algún Erasmus Plus con un partner, pero siempre los casos que tuvimos los maneja el otro partner. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_40)

Sí, el waiver se da vía arancel, excepto en algunas universidades muy grandes donde el waiver implica tres por uno o cuatro por uno. Que yo te doy una beca de un arancel y vos dame tres, porque vos cobrás mucho más barato, pero hay de todo, todo lo que se te ocurra. (Rector en la UPR_SG2.1_CBA_41)

Propios, ellos, de ellos. Los chicos se financian; nosotros lo que tenemos, al tener los convenios bilaterales, lo que hacen es continuar pagando la cuota acá en origen para no pagar en destino, y esa reciprocidad la tenemos con nuestros partners... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_43)

Fuente: Elaboración propia

Lo más común, según el análisis visto, es que la gran parte de las movilizaciones se dan a través de convenios de movilidad bilaterales, donde en la universidad de destino están

¹⁶⁵ En la entrevista, hace un gesto de que se trata de un sueldo muy alto.

¹⁶⁶ Algo que se hizo en la universidad, según cuenta el responsable de la ORI, fue que desde el año 2006, hay un programa que otorga la exención del pago de los aranceles académicos en la Universidad UPR_SG2.2_INT_22, para aquellos que se movilizan al exterior (no pagan en origen ni en destino), pero solo para países en Latinoamérica, puesto que lo hacen a través de una red que reúne a universidades católicas de la congregación a la cual esta institución pertenece (Red AUSJAL).

libres de pagar el arancel, sí deben seguir pagando en la de origen. De todas formas, también hay programas, por ejemplo, en la universidad UPR_SG2.1_CBA_29 un 5% de los estudiantes que salen, lo hacen a través de becas como Erasmus International Credit Mobility y Erasmus Plus. Otras instituciones, como la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12¹⁶⁷, según indicaba la responsable de la ORI, poseen algunos programas financiados a través de acuerdos con la universidad de destino, algunas becas que les asignan sus universidades socias a través del esquema Erasmus, y en esquemas de financiamiento nacionales, dando el ejemplo de: Eiffel, ELAP, Ernst Match en Austria, etc. Algo similar pasa con la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14, la cual, como señala el miembro de la ORI, viene participando con instituciones europeas en el programa Erasmus+ International Credit Mobility. Cabe aclarar que algunas instituciones de la muestra participan en programas con Francia (ARFAGRI, ARFITEC, INNOVART) y Alemania (CUAA y DAAD), pero son números bajos y esporádicos.

Artesanal – Negociación: Se observa también gran capacidad en las universidades privadas para la negociación a favor de los estudiantes, cosa que también se apreció en varias de las instituciones públicas. Un hecho que se repitió es la negociación por el desequilibrio que puede existir con una universidad socia entre estudiantes que salen de intercambio y los que reciben:

... tenemos algunos financiamientos que negociamos en los convenios mismos con las universidades, donde visualizamos al inicio o comprobamos pasado un tiempo de cooperación, que hay una movilidad desigual y no podemos alcanzar ese famoso equilibrio o balance en el intercambio, entonces lo aprovechamos a nuestro favor y decimos: “si de esta universidad dada voy a recibir 10 estudiantes cada año, porque hay muchos interesados en venir, y no logro enviar a más de tres, cuatro o cinco cada año, y eso sostenido en el tiempo me produce un desbalance atroz, yo negocio con la universidad y podemos hacer dos por uno con esas vacantes y que ese ratio diferencial redunde en alguna ayuda financiera para nuestros estudiantes en destino”, por ejemplo, alojamiento estrictamente, o a veces es un estipendio para sus gastos, entonces es una forma de financiar bilateral. (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

En términos generales, excepto con algunas universidades españolas, en el resto tenemos un enorme desbalance a favor -si querés- de la UPR_SG2.1_CBA_16, desbalance que yo trabajo, es

¹⁶⁷ Esta universidad, incluso, según señala la responsable de la ORI, tiene una beca de excelencia, de ayuda financiera, para alumnos destacados que no pueden pagar una movilidad.

decir, que fue lo primero que yo atendí y del que me ocupó, porque trabajo con mi socio proponiendo alternativas... vienen y han venido muchos más de los que van, porque estamos hablando de 350 versus 150¹⁶⁸ ... estos desbalances siempre los celebro positivamente porque me permiten negociar, me permiten pedir otras cosas. Nosotros tenemos un caso particular con una universidad NACIONALIDAD, que recibimos un volumen muy alto de sus estudiantes... y yo le dije: “perfecto, yo te recibo a todos los chicos que quieras, pero negociemos” ... Digo, recibo cinco de NOMBRE_UNIVERSIDAD y con eso, más o menos, lo cuantifico y le digo: “escuchame, esto equivale a tanto, ¿por qué en el próximo Erasmus no me incluís y entonces...” ... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)¹⁶⁹

... Entonces, ¿qué hacemos nosotros, por ejemplo? Ahí nosotros, por ejemplo, intentamos también en ocasiones aprovechar ese desbalance que hay en la movilidad entrante y saliente. Nosotros recibimos cada año, no sé, si son 500 estudiantes internacionales, unos 150 son franceses, por ejemplo, entonces lo que les decimos a las universidades francesas, o norteamericanas o alemanas, o de donde sean, es: “intentemos balancear, intentemos llegar a un balance, para nosotros no es ningún problema recibir 500, 600, 700 estudiantes porque eso internacionaliza nuestro campus”, pero eso nos da un pequeño margen de negociación para decir: “tú me mandaste, en los últimos 5 años 50 estudiantes, yo te mandé dos o tres, ¿no será que tú me puedes facilitar, de cierta forma, un alojamiento para un estudiante, algún estipendio o algo así?”, y esa es una forma en la que hemos logrado, de pronto, que alguna universidad, por ejemplo, la Universität Passau en Alemania le da a nuestros estudiantes, a dos estudiantes que vayan por semestre, un alojamiento, y eso ya para un estudiante es un alivio económico bastante grande... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)¹⁷⁰

Lo anterior describe que hay una utilización por parte de las ORI, del hecho de que, en ocasiones, dependiendo con la universidad que se tenga convenio, hay un desbalance entre entrantes y salientes, es decir, llegan mucho más de lo que salen. Eso permite, que se puedan negociar ayudas que faciliten la estancia del estudiante en el extranjero, por ejemplo, si se consigue alojamiento por medio de la universidad de destino, u otro tipo de beneficios. Se trata de una negociación, artesanal en alguna medida, porque no está sistematizada, sino que se va dando de manera muy puntual.

Unas pocas universidades, al menos según lo que se desprendió en las entrevistas, tienen programas de becas propio. Por ejemplo, la Universidad UPR_SG2.2_INT_10, lanzó el programa “SIGLAS_UPR_SG2.2_INT_10 Internacional” en 2018, lo que

¹⁶⁸ Los valores son por semestre.

¹⁶⁹ Las negociaciones, como dice la responsable de la ORI, no necesariamente tienen que incluir movilidad de estudiantes, de hecho, en el caso de la universidad que ella menciona, lograron que viajara un investigador para una estancia allí. También aclara que entrar en un Erasmus no es fácil.

¹⁷⁰ El miembro de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14, relata que cada vez que va a una conferencia Internacional como NAFSA y EAIE, coordina citas con socios, para lo cual hace un trabajo previo en evaluar con cada uno cuáles son los beneficios del convenio, cuántos estudiantes vienen y van, etc. El tema del desbalance es uno de los indicadores que puede visibilizarse, pero lo que se puede obtener en la negociación es variado, por ejemplo, señala, cursos de verano o cursos de inglés exentos de arancel para el estudiante argentino.

representó en la opinión de la responsable de la ORI “un salto muy importante” debido a que la movilidad presencial necesita de recursos económicos, aunque es una medida, como dice, “de ayuda porque no es una beca que cubre todo” (son según ella, unos 1.200 USD)¹⁷¹. También se evidenció que en esta institución han buscado implementar un símil de reciprocidad, altamente frecuente en las instituciones públicas, con el objetivo de apoyar la movilidad presencial.

Por ejemplo, con la Universidad Católica de Colombia, con quienes trabajamos muy bien, dijimos: “¿por qué no hacemos cubrir el alojamiento y la comida nosotros para sus estudiantes, ellos para los nuestros y colaboramos de alguna manera?”. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)

Por lo tanto, la beca que algunos pueden tener, más la reciprocidad que pudieron negociar con una universidad en Colombia, terminan, al combinarse, en una ayuda muy importante:

Desde ya que si, por ejemplo, vos te vas a Colombia a estudiar a la Universidad Católica, como pasó con algunas chicas de psicología, y te sacaste la beca SIGLAS_UPR_SG2.2_INT_10, un poco con el dinero de la beca te podés pagar el pasaje y de ahí te vas a Colombia, allá el alojamiento y la comida no lo pagás, entonces eso ayuda, pero tratamos un poco de compensar. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)¹⁷²

De todas formas, el hecho de la reciprocidad – al igual que pasaba con las universidades públicas – implica un esfuerzo, por ejemplo, esta institución no tiene residencia universitaria, por lo que se manejan con casas de familia, pensiones, etc.

Entonces yo, para poder darle el alojamiento y la comida a la Universidad Católica de Colombia, tengo que poner un número en la plata que le voy a dar al estudiante de manera mensual para que compre su comida y en lo que tengo que pagar yo de alojamiento. Como yo siempre digo, el factor monetario es escaso, si fuera libre podríamos hacer de todo, uno se ve limitado siempre por eso. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)

¹⁷¹ Han movilizado con esas becas a unos 10 estudiantes.

¹⁷² También, como revela la responsable de la ORI, han tenido acciones similares a lo acontecido con la universidad en Colombia, con otra en Italia, sobre todo en este caso a través de becas de alojamiento y comida a estudiantes que viajan de Argentina, han sido unos 3 por año. Asimismo, han establecido una plaza en reciprocidad con una universidad en Bolivia y con la red CRISCOS, unas dos plazas.

Destinos – Como primer punto, por lo general, la mayoría de las universidades, como en el caso de las públicas, requieren entre un 40 y 50% de la carrera aprobada para movilidad. Con respecto a los destinos, al no existir programas de reciprocidad regionales como en las universidades públicas, como es el caso del PILA, ESCALA de AUGM, etc., las movilizaciones salientes son sobre todo a Europa, Latinoamérica tiene un peso muy bajo. Por ejemplo, en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, la mayoría viajan hacia Europa, representando Estados Unidos solo un 15% del total. Otro ejemplo de movilidad de intercambio a nivel de grado:

... el flujo principal -es casi un tubo, te diría, subacuático- es a Europa, principalmente enfocado en tres países clave, que son España, Francia e Italia; después te diría que Italia pelea con el Reino Unido como destino de tercer lugar, y después Alemania, Holanda; y los convenios que tenemos por ahí en Suiza y Austria completan el cuadro del foco principal de los estudiantes. (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

Otros ejemplos de destino principal aportados por las ORI: Universidad UPR_SG2.2_PBA_20 (España principalmente); UPR_SG2.1_CBA_31 (Europa representa el 70%); UPR_SG2.1_CBA_16 (Europa principalmente); UPR_SG2.2_INT_22 (España principalmente, seguido en menor medida por Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos); UPR_SG2.1_CBA_40 (Europa principalmente (España número 1), seguido por Estados Unidos); UPR_SG2.1_CBA_41 (Estados Unidos, principalmente); UPR_SG2.2_INT_10 (España principal elección, seguido de Latinoamérica por temas de recursos económicos); La Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 recibe unos 220 estudiantes internacionales por semestre (mayoritariamente de Francia).

Reconocimiento – Fue un aspecto muy desarrollado con las universidades públicas. Lo que se pudo apreciar con las privadas es que el reconocimiento también depende de las áreas académicas. Ejemplos:

El proceso es el siguiente: cuando los chicos toman la opción de hacer una movilidad saliente, un alumno de UPR_SG2.2_INT_43, nosotros iniciamos primero un searching del lugar, de qué es lo que quieren, primero se entrevistan acá, obviamente, conversamos, tratamos de hacer un ida y vuelta con eso, y después convocamos al área académica de su facultad para ponerlos en autos y ahí vinculamos a las dos áreas académicas, de la universidad extranjera junto con la nuestra, para que puedan revisar los planes de estudio y las opciones que tienen de materias para que

cuando ellos vuelvan no tengan que volver a cursar, si no desincentivás la movilidad; al chico lo que le interesa es hacer la experiencia, pero aparte cursar y no perder el tiempo. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_43)

... Entonces, el estudiante, de las primeras cosas que tiene que hacer es elegir qué universidades quiere visitar, a dónde quiere ir, y lo segundo es, cuando ya tenga más o menos la decisión de una o dos universidades, sentarse con su asesor académico en la facultad y hacer el contrato de estudios, se llama contrato de estudios, el learning agreement, y es: “yo, Juan, voy a ir a la Universidad de Nueva York y voy a ver estas materias de relaciones internacionales”. Entonces, yo me tengo que sentar con el director de mi carrera y que él me diga: “esta materia que tiene estos contenidos puedo yo convalidarla por esta otra”. (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

El alumno para irse a cursar tiene que tener la autorización de su unidad académica y, en cada universidad, tiene una cantidad de materias que se van a homologar, pasa por un proceso de homologación, o sea, “esta materia es equivalente a esta”. El alumno no puede cursar lo que quiere, el alumno tiene que estar autorizado por su director de carrera a cursar lo que va a cursar. Puede ser que pase algo que haga que el alumno termine cambiando de plan, pero siempre tiene que estar autorizado por el director de carrera y la Oficina de Relaciones Internacionales acompaña todo ese proceso de forma administrativa... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)

Lo anterior no llama la atención, es algo lógico que las áreas académicas entiendan lo que sirve para el estudiante. Ahora bien, algo que sí se resalta, es que - al igual que pasa con una parte de las instituciones públicas -, hay igualmente una dificultad para lograr el reconocimiento de los estudiantes que salen. Esto se ejemplifica con el siguiente caso, la Universidad UPR_SG2.2_INT_22:

La reválida es una gestión que está a cargo de la unidad académica, nosotros no podemos decir: “che, traumatología 1 es válida por traumatología básica de la Universidad de Miguel Hernández de Elche”, yo no lo sé, el secretario de grado de la facultad es el que tiene la competencia profesional para hacerlo. Nosotros promovemos que eso tiene que ser así, porque es un intercambio académico, el estudiante tiene que volver y no atrasarse en su carrera. Esto ha sido una lucha muy importante, nos ha costado muchísimo porque, en el universo de los docentes, tenés docentes que dicen: “no, yo del programa de la asignatura en Elche tiene que tener punto y coma, y si no lo tiene yo no te lo reconozco”. Entonces esto ha sido un cambio cultural muy importante, que es una batalla que estamos dando todavía, porque te encontrás con docentes que le dicen al secretario o secretaria de grado “no, esto...”. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Como indica el responsable de la ORI, hay docentes que complican el reconocimiento si la materia no es exactamente igual. Es, dice, una “batalla” que actualmente siguen teniendo. De todas formas, nuevamente aparece lo artesanal que se evidencia en el sistema de educación superior argentino, no solo en lo que corresponde a la movilidad, sino también al reconocimiento de lo cursado por el estudiante. La Universidad

UPR_SG2.2_INT_22 implementó un sistema de equivalencia parcial, para reducir problemas de reconocimiento:

Entonces, implementamos un sistema de equivalencia parcial: No le damos el 100%, o sea, no le damos automáticamente si aprueba esta asignatura la equivalencia, perfecto, le damos una equivalencia parcial. ¿En qué consiste? Si el estudiante aprueba esa asignatura lo dejamos regular en la UPR_SG2.2_INT_22, ¿qué va a tener que hacer en la UPR_SG2.2_INT_22? Rendir un examen final que, generalmente, se hace a través de una monografía, entonces el docente qué dice: “bueno, mirá, en el programa de tu asignatura allá no viste estos temas, prepará un trabajo sobre estos temas, vos lo presentás, yo te pregunto sobre eso y ya te pongo la calificación final que cierra esta asignatura”. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Ahora bien, lo anterior, es una medida paliativa que no resuelve el problema de fondo que es la no claridad del reconocimiento, como se habló en el capítulo de expertos, algo que se podría resolver con un sistema de créditos como tiene la Unión Europea. Algunos responsables de ORI, fueron muy específicos en explicar que los docentes tienen que tener flexibilidad en el reconocimiento. Como decía la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_INT_10:

... empezamos a avanzar un poquito más y mandar un mensaje a los docentes y a los jefes de carrera diciendo que en este sentido sean amplios en los criterios y flexibilicen, porque si uno pone trabas al momento del reconocimiento está poniendo una traba a que las personas se vayan... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)¹⁷³

El responsable de la ORI en la Universidad RORI en la UPR_SG2.2_INT_22, comentó que se debe tratar – como lo tienen explicitado en un documento público en el digesto de la universidad – de un “reconocimiento por proximidad”, donde se evalúe la experiencia de manera integral del estudiante que sale, no, dice, si vio exactamente los mismos contenidos:

... Entonces, tenemos que romper el esquema ese de que “si no es un calco de mi programa no le doy nada al estudiante y que la curse el año que viene conmigo de vuelta”, tenemos también ese tema de los docentes, que “mi materia es la más importante de todas y esto es imposible que no lo vean” ... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

¹⁷³ También como forma de asegurarse, afirmaba la responsable de la ORI, están planteando procedimientos, acuerdos académicos, para evitar el “yo dije, él me dijo, yo hablé y después se olvida”, donde el alumno tenga claro qué le va a reconocer el docente, si va a tener que rendir un examen final, etc.

Pocas materias optativas - Relacionado lo expresado, hay una crítica que hace el miembro de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 sobre la rigidez de los planes de estudio de Argentina y en su propia institución, debido a que no dejan demasiado espacio para materias optativas. Explicaba:

En la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14, y esto es algo que es una pequeña crítica a la universidad, y es que nosotros todavía en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 tenemos planes de estudio muy rígidos, no tenemos mucho espacio para que un estudiante pueda completar materias optativas. Hay algunas facultades que sí tienen seminario optativo, por ejemplo, es una materia que tienen que cursar, pero la temática puede ser cualquiera; entonces, en el tema de los intercambios ayuda muchísimo cuando hay programas flexibles donde el estudiante puede ver cuatro materias que van a ser cuatro materias que ya quedan cursadas y aprobadas, y no necesariamente tienen que ser una materia igual a la del programa. En la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 todavía tenemos que buscar mucho esas similitudes de decir "bueno, esta materia, si bien tiene una orientación francesa, pues sí te la puedo valer por esta otra" ... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

El hecho de que no siempre haya un reconocimiento puede afectar porque de acuerdo con el miembro de la ORI, hay estudiantes que no les importa irse a que le convaliden por ejemplo la mitad de lo que cursa, pero hay otros que si van a hacer cinco materias quieren que todas les sean convalidadas por el hecho de que "no quieren perder un minuto de la carrera". Se trata realmente de un tema importante, porque de lo analizado, la movilidad saliente no solo se enfrenta a la dificultad económica como limitante, sino también a que pueden existir situaciones internas, burocráticas, que la desalienten.

9.2.3 Percepción de las ORI - "Aprovechamiento" del estudiante internacional

9.2.3.1 Universidades de Gestión Pública

9.2.3.1.1 "Aprovechamiento" en el Aula (docentes)

Un aspecto que es vital en el "aprovechar" al estudiante internacional en el aula, está ligado según se aprecia en la literatura, con el rol del docente. Por lo tanto, hubo por parte del tesista, un enfoque en analizar cómo perciben los responsables de las ORI la importancia o no del rol de estos en la interacción con el estudiante internacional. En

ese sentido, se observó que ellos entienden – se vio en casi toda la muestra - la importancia del rol del docente. Por ejemplo, la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34, explicaba que siempre hubo un interés en ver cómo la presencia heterogénea de estudiantes en el aula¹⁷⁴ “interpelaba a las y los docentes”, lo que les motivó a llevar adelante diálogos con docentes, con el objetivo de que ellos “entendieran, apreciaran y usufructuaran” la presencia de estudiantes internacionales en sus aulas. Otros 2 ejemplos:

Si el estudiante está en el aula, el profe lo tiene que poder aprovechar, tiene que- Es más, a vos como profe, te desafía. Si estás en la materia que estás dando y te desafía a buscar- Ahí sí hablamos de internacionalización del currículum. A buscar el ejemplo mexicano del tema que estás dando. Y darle al pibe una visibilidad. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Por supuesto que estos alumnos sí articulan con los otros en las aulas, y ahí de nuevo, el rol del docente es fundamental porque hay que ver cómo los aprovecha o no. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Sin embargo, más allá de que en el grueso de entrevistas las ORI manifestaron entender la importancia del rol del docente, hay que destacar dos aspectos presentes en gran parte de las entrevistas. El primero, tiene que ver con que las propias ORI no ven muy claro el aporte del estudiante internacional en el aula. Ejemplo:

... Hago una crítica porque vos me lo estás haciendo ver, honestamente, entiendo que hay varias cosas; por ejemplo, este grupo de personas extranjeras, de alumnos de grado que llegan a la universidad, hay cuestiones, pero te voy a decir una pavada: hay eventos que se hacen donde ellos son los protagonistas para mostrar parte de su cultura, donde muestran un plato típico, lo que ellos tienen para compartir pasa más desde las costumbres, desde lo cultural que desde lo académico, no les estamos sacando ese provecho -por decirlo así- en darles la palabra... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)

Segundo, obviamente alineado al primer punto, no se aprecian procesos de capacitación desde las ORI, con el objetivo de capacitar al docente en manejar la presencia de estudiantes internacionales, en saber aprovecharlo¹⁷⁵. Por ejemplo, el responsable de la

¹⁷⁴ Ella menciona que en esa universidad aproximadamente el 3% de la matrícula en grado y pregrado son estudiantes extranjeros de carrera completa (datos de 2020), mayoritariamente de Latinoamérica, a los que hay que sumar los estudiantes internacionales

¹⁷⁵ No se entra en discusiones como las vistas en el capítulo anterior, donde expertos como Pablo Beneitone entiende que ese debería ser un rol de las áreas académicas.

ORI en la Universidad UPU_SG1.2_PBA_28, explicaba que al docente se le informa que va a tener un estudiante internacional en el aula, pero, dice, “no hay un proceso de inducción del docente para recibir estudiantes”, los que interactúan con ellos es por voluntad propia, no porque desde la ORI se les diga qué hacer. Ahora, en el caso concreto de esta universidad – algo que estaría alineado con lo que expresa el experto Pablo Beneitone – cuando se le pregunta al responsable de su ORI si esta tiene alguna estrategia o plan para capacitar al docente en cómo tener estudiantes internacionales en el aula, su respuesta es un contundente no.

No, no, no, y es deliberada, a veces la falta de planes... Es mejor, ¿por qué es deliberado?, porque podés ocasionar celos en la estructura departamental, nosotros somos la estructura del Rectorado. A un docente, si vos le planteás demasiadas cuestiones, quizás el docente las acepte perfectamente, pero después se entera el jefe de división de grado que están diciéndole, ¿cómo hacer...?, y él le va a decir "no, vos tenés que hacer lo mismo que haces con los demás", ¿se entiende? O el decano después dice: “¿cómo se están metiendo en mi departamento?, ¿qué sucede?”. Por eso te aclaré antes que los docentes dependemos académicamente de los departamentos... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_28)

La respuesta, deja también entrever, la dificultad del diálogo entre las ORI y las áreas académicas, algo analizado en el capítulo anterior (opiniones de expertos). Un ejemplo muy sustancial de esta falta de un plan de capacitación al docente, visto que se trata de la universidad UPU_SG1.1_ANT_15 (una de las más prestigiosa del país), que cuenta con un 8% de estudiantes de carrera completa extranjeros y unos 2.900 estudiantes de intercambio, es dado por el responsable de su ORI, quien marca que a la fecha no hay una acción concreta:

No, desde el rectorado no lo tenemos todavía, es un tema que siempre estamos discutiendo y creo que esta cuestión de la virtualidad nos va a permitir avanzar en eso a algún tipo de seminario o workshop virtual que puedan hacer los docentes. La verdad es que no, no lo tenemos, sé que algunas facultades sí lo tienen, ocurre de manera descentralizada, tenemos algunas facultades que están muy avanzadas en términos de gestión de la internacionalización y que tienen equipos muy buenos que laburan en toda esa cuestión que hace a la sensibilización respecto a la internacionalización y de la importancia dentro de los temas transversales y relevantes de gestión en la universidad, pero la verdad es que hoy en día no lo tenemos. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)

Por lo tanto, en casi todos los casos analizados, el rol que asume el docente tanto como fuera del aula, termina dependiendo de la voluntad de este. Ejemplos:

Después, en lo que hace a los profesores hemos tenido experiencias positivas y negativas: hay profesores que dijeron: “de esta universidad no acepto a ningún alumno más porque dicen que hablan español, pero no hablan y, en definitiva, me complican la clase porque yo los quiero hacer participar y no hay manera, porque no me entienden”. Pasó con un par de profesores y todo depende de la voluntad, en general no hay problema... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)

En el aula, como todo... yo recuerdo siempre a un profesor que fue director de la licenciatura en comunicación social. Porque, en general, la experiencia nuestra era que teníamos que tener cuidado con no llenarle a los profesores con demasiados alumnos extranjeros el aula, ¿por qué? Porque hay un sistema de cupos cuando llega el momento de inscribirse, entonces, en general les complica un poco la situación si vos tenés 40 cupos, si yo le mando 15 alumnos internacionales les complico un poco la vida y algunos directamente se enojan. Pero, por ejemplo, este director de comunicación social, concretamente nos pidió que le mandáramos más alumnos, porque él dice: “la presencia del alumno internacional enriquece el curso”. Así que es variado eso... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

... hubo gente que se involucró, hubo gente que inclusive alojó a los estudiantes cuando estaban disconformes con el alojamiento. Una profesora decidió alojar a una estudiante española en su casa, que en ese momento creo que era la coordinadora de la carrera, o sea que asumió un rol de compromiso muy fuerte.... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_28)

... no te puedo dar una contestación general porque depende de cada uno y depende de lo que vos estés trabajando. Si estás trabajando en alguna carrera de la facultad de ciencias sociales es una cosa, pero si estás trabajando en un laboratorio es otra, pero esa experiencia áulica depende de los docentes que vos te encuentres. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)

A nosotros nos pasó al principio, me acuerdo en enfermería, una chica de México dijo: “la profesora habla mal de los extranjeros dentro del aula, que les sacan el trabajo a los argentinos, y cuando yo le dije que era estudiante de intercambio, dijo: ‘¿ven, ven lo que pasa?’” Yo me volvía loco, decía: ¿cómo hago para romper con todo esto? Y seguimos teniendo problemas así, seguramente capaz que ni me entero. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Vencer el miedo – Un caso que llamó la atención en las entrevistas, fue brindado por el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_30 (cita anterior), quien habló de que se debe vencer el miedo al rechazo de los docentes al estudiante internacional. En su caso, una profesora que dirigía el Instituto de Salud de la universidad, le pidió directamente que no trajera más estudiantes internacionales porque ya había “un montón”, por lo que, para él, en lo que respecta a su función, hay que tener “audacia, flexibilidad y confianza”¹⁷⁶. En ese sentido, ha decidido no informar previamente de la llegada de estudiantes internacionales para evitar conflictos y asimismo no intimidarse:

¹⁷⁶ En su opinión, tampoco ayuda que se trata de estudiantes que están por fuera del sistema informático universitario, lo que complica, por ejemplo, el acta de la nota. Eso está cambiando, explica, con la aparición reciente del estudiante vocacional (no regular) como categoría en el sistema.

... Ahora ya no tengo miedo, pero al principio estaba un poco asustado. Uh, viene un estudiante acá y después no va a cursar ninguna- Después terminan cursando, pero- Ahora, después de 8 años estando al frente del área, cuando les pido una reunión, ya saben para qué es. Pero en realidad cuesta. Cuesta. Es más, muchas veces, en vez de avisar 4 meses antes la posibilidad de que va a venir un fulano, prefiero que llegue. El tipo o la piba está físicamente y bueno, acá está, llegó. No sé cómo, pero llegó, lo tenés que aceptar en el aula. Prefiero eso, que es muy desgastante, que lo otro. Porque te empiezan a poner el pelo en el huevo para ver si el plan académico, si cursó... Está bien, yo entiendo, tampoco podemos estar aceptando cualquier cosa. Pero insisto: audacia, flexibilidad y confianza. Me pasó también con los estudiantes de Francia. Te dicen los franceses que saben hablar español y cuando llegan acá, no saben una goma de español. Entonces, flor de despelote tuve una vuelta con 3 franceses que vinieron. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Un caso extremo que se quiere presentar aquí, está relacionado con la discriminación por parte del docente:

Es muy duro, nosotros hicimos muchos talleres de sensibilización, sobre todo para la movilidad internacional, y nos costó mucho que el docente comprenda las ventajas que tiene la internacionalización y, además, se apropie de estas herramientas; fue bastante duro y hemos tenido casos extremos también. Nosotros hemos tenido la movilidad PILA presencial, de golpe se te sienta un alumno en tu clase y es un alumno tuyo más, aunque no lo hayas pedido al alumno ese, y vemos casos de discriminación muy graves. Nosotros tuvimos una profesora que no quería: tenemos un muchacho mexicano, pero un mexicanito bien, bien, bien con rasgos muy nativos, digamos físicamente... Y ella decía "¿por qué tengo que yo...? A mí el Estado argentino no me está pagando para que yo tenga que enseñarle a un mexicano y, además, este mexicano". Y también nos pasó en ciencias jurídicas, los abogados son muy estructurados y algunos son muy cerrados. Nos pasó, teníamos un programa con Guinea Ecuatorial que era una colonia española, tengo entendido, ellos vinieron con una beca de la petrolera de allá y vinieron a hacer la carrera completa acá, becados por la petrolera. Los guineanos son africanos, morochos, motosos, bien afro, y había un profesor que no los quería en la clase, se los discriminaba porque decía: "estos negros de mierda, ¿por qué tengo que tenerlos yo en mi clase...?", y agresivos, situaciones muy agresivas donde tenía que intervenir el decano, tenía que intervenir el rector, o mudarlo al chico, buscarle otro profesor para que le dé la misma asignatura porque no se la quería dar el profesor. Pasó de todo, te digo, en estos años que llevamos, pasó de todo. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_4)

Lógicamente no todas las universidades plantearon situaciones tan extremas, pero también es cierto que las entrevistas se grababan y no todos los responsables de las ORI tuvieron el mismo grado de apertura/sinceridad, lo cual es entendible. Lo que queda claro, de todas formas, es que el docente, las áreas académicas, etc., tienen un rol clave en la llegada del estudiante internacional. Como se dijo, desde la perspectiva de gran parte de las ORI, la forma en la cual el docente interactúe o no con el estudiante internacional, como así también hacerlo interactuar con los locales, dependerá de su sensibilidad hacia la internacionalización.

Acciones destacables

Ahora bien, más allá de que no se perciben planes para capacitar al docente, sino que depende de la voluntad de estos, sí se evidenciaron acciones pensadas para que el docente sea un actor clave en el aula. Son casos concretos, no generalizados, pero, que muestran la existencia de iniciativas en la mejora de la interacción del docente con los estudiantes internacionales, como así también de estos con los locales:

(Primero) Enseñar a enseñar – Es un aporte brindado por el miembro de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21: Él relata la experiencia que tuvieron con 2 cursos¹⁷⁷, cuyo propósito era el formar a algunos docentes para que pudieran dar clases a alumnos internacionales en inglés. Lo interesante, es que no era para mejorar el inglés, sino más bien para que pudieran dar clase de maneras más similares a las que están más acostumbrados los estudiantes de Francia, Alemania, etc. Revelaba:

Fue una experiencia muy interesante, porque conseguimos un profesor que no les enseñe a nuestros profesores a mejorar su inglés; les enseña cómo enseñar a un alumno internacional que espera una organización de la clase distinta, que espera un uso del material distinto, que espera una evaluación distinta a la que nosotros estamos acostumbrados a hacer, que espera un rol en el profesor distinto al que nosotros estamos acostumbrados a ofrecer. Cuando vos tenés un alumno extranjero en clase eso te lo va a hacer notar, porque va a haber cosas que te las va a entender porque le van a resultar fáciles y otras que no, y vas a tener que hacer un esfuerzo, dándote cuenta de que ese alumno no es que no te entiende porque no hablás en francés o no hablás alemán: no te entiende porque está esperando otra cosa de vos, eso es un aporte a internacionalizar tu espacio curricular, el campus, etc. (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

(Segundo) Seleccionar solo algunas materias - Otro caso significativo evidenciado en las entrevistas, vino de la universidad UPU_SG1.1_ANT_39, donde la táctica está en que los estudiantes internacionales que lleguen no realicen su estancia en cualquier asignatura, sino más bien en aquellas donde ya hay docentes que estén sensibilizados en lo que respecta lo internacional. La responsable de la ORI, narra al principio lo fundamental que es que el docente “aproveche” la presencia del estudiante internacional en el aula, pero

¹⁷⁷ Dos años consecutivos, siendo el último en el año anterior a la entrevista.

también que este tenga una experiencia positiva, debido a que de alguna manera serán embajadores de la institución:

Fundamental, totalmente, es fundamental para aprovecharlo, pero también es fundamental para que el estudiante tenga una buena experiencia; es decir, no solo desde el punto de vista de lo útil que nos significa, sino para que ese estudiante que se terminará convirtiendo en nuestro embajador, más o menos, tenga una buena experiencia. Nosotros para eso tenemos distintas bases de datos, tenemos las bases de datos de los profesores que se han ido de movilidad, las bases de datos de los profesores que han participado en nuestras convocatorias, de los que han participado en nuestras capacitaciones, esos nosotros consideramos que son docentes que están más sensibilizados y más cercanos a nosotros. Entonces, lo primero que hacemos es mandar a los estudiantes a hacer esas materias, en eso somos muy selectivos/restrictivos; salvo que el estudiante quiera otra y nos ha pasado, y elige y ahí le hacemos un seguimiento mayor. Pero eso es algo bueno y, a la vez, es una limitación que tenemos, que en muchos casos en algunas facultades tenemos pocas materias y tenemos pocos profesores amigables, les decimos nosotros. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Nótese, que como dice la responsable de la ORI, se trata de una acción que también tiene un elemento negativo, el hecho de que la cantidad de asignaturas con “profesores amigables” reduce el universo de materias. Ahora, como ella plantea, el hecho de que las acciones curriculares terminan dependiendo – como se dijo – de cada profesor, el seleccionar las materias tiene el beneficio de que esos docentes sí tendrán en cuenta al estudiante internacional:

Las curriculares son muy variadas porque dependen de cada profesor, nosotros tenemos una lista de profesores que son amigables con la internacionalización, que tienen buenas prácticas, desde que los incluyen en el arranque, desde que les hacen exponer sus costumbres y cosas típicas, que favorecen que los grupos de trabajo sean mixtos. Es decir, esas acciones curriculares las tenemos identificadas para un grupo grande de profesores, que es en las materias que favorecemos que los estudiantes se inscriban porque sabemos que se va a dar un proceso de ida y vuelta. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Agregaba en otra entrevista:

Lo primero que hacemos es un contacto muy directo con los docentes para que el docente sepa, con nombre y apellido, de dónde viene esa persona, cuál es el background que tiene y demás, intentando que el docente entienda que lo tiene que integrar a la cátedra, que viene con otra perspectiva, que va a ser muy rico incluirlo. Nosotros tenemos una base de materias que tienen que ver con las características de estos docentes, es decir, vos lo estás grabando, pero no importa decirlo, los estudiantes no vienen a cualquier materia, los estudiantes vienen a una selección amplia de materias que nosotros tenemos seleccionadas a raíz o explicada por qué características tienen esos docentes, para que esos docentes los integren en el aula. La capacidad de integración de esos alumnos es un factor que hace que nosotros a esa materia la pongamos o no en el

catálogo de oferta internacional, se va ampliando y demás, pero es un elemento importante. Y eso se alimenta de las opiniones de los estudiantes y las opiniones también de nuestro equipo de movilidad a la hora de gestionar ese certificado de notas, por ejemplo, con el profe, si nosotros vemos que el profesor está muy abierto, bien predispuesto y demás, va alimentando eso. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Otros elementos destacados en algunas ORI

Se aclara que no hubo una pregunta concreta sobre estos puntos. Estas apreciaciones surgieron de manera espontánea en el marco de la pregunta a los responsables de las ORI, todo siempre estuvo enmarcado en el rol del docente en el aula desde la perspectiva de la ORI en lo que respecta al aprovechamiento del estudiante internacional.

(Primero) Discriminación indirecta - El responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_17 afirma que el docente puede sentir que el involucrar al estudiante extranjero es algo discriminatorio: "... Seguramente deben pensar que exponen al estudiante extranjero diferencialmente y sería discriminatorio...". Otro ejemplo de una responsable de ORI:

... como hay pocos extranjeros en AAAA (CIUDAD DONDE ESTÁ LA UNIVERSIDAD), cuando llega un extranjero al aula es "wow", todas las miradas sobre él, todas las preguntas sobre él, y capaz que también ocasiona un efecto negativo, todo el tiempo sobre él y todo el tiempo hablando de él... (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_11)

Lo anterior, no es algo que no deba considerarse. Ya Jane Knight en el capítulo anterior (opiniones de expertos) hablaba de que en algunos estudios se vio que los estudiantes internacionales pueden sentirse incómodos si son interrogados, ella hablaba más del caso concreto de las facultades que los llaman para dar charlas, pero es algo que aplica perfectamente al tema del aula. Por lo anterior, si bien no es algo que apareció en demasiadas instituciones (fueron 3), sí es relevante.

(Segundo) Sobrecargar al docente – Solo dos instituciones lo plantearon como una barrera (más allá de que sí aparece y mucho en el tema de la Internacionalización del

Currículo y las estrategias virtuales). A lo que se apunta, sobre todo, es al hecho de que el docente, realiza también otras actividades, no es full time, por lo que el tener que involucrarse en temas de internacionalización, como el involucrar a estudiantes internacionales, puede ser visto más como una carga. Ejemplos:

Es más laburo para el tipo, es más laburo. Y en realidad, eso tiene que ver con una cuestión del sistema. Generalmente, nuestros profesores dan clases, pero hacen muchas otras cosas. Su vida profesional es otra. En ingeniería y en salud, trabajan de otra cosa y de paso, dan clases. Y mientras dan clases- A veces, lo ven como un desafío que no estaba en sus planes. En cambio, en ciencias sociales, no. Nos recontra enriquece y ayuda eso. Pero tiene que ver con eso. Lo mismo si mañana le piden que publique un artículo sobre su desempeño en el cuatrimestre... “Uh, eso no estaba planificado, yo ya tenía mis clases armadas y ahora me piden que escriba”. Yo, a veces, también empecé a notar eso. Tengo que tener cuidado que la gente no me vea a mí como un San Cayetano que le da laburo sin plata. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Yo creo, y esto también tiene que ver con la dedicación de los profesores, alguien que es full time en la universidad y está acostumbrado, por ser full time, a la necesidad -y es investigador- de publicar, de estar presente en los eventos científicos, le resulta menos gravoso intercambiar con un alumno extranjero y aprovecharlo. Un profesor simple de una carrera liberal, como abogacía, economía, que solo está un tiempo escaso en la universidad, que no es su objetivo principal, tal vez le pase desapercibido porque tampoco tiene demasiado tiempo... (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_8)

(Tercero) Incentivar al docente – Es un punto muy alineado al anterior. Más allá de que la docencia, como explica el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAT_8 es un tema vocacional, a partir del año 83/84 aparece el sistema de concursos y la profesionalización docente, lo que lleva a que los docentes deban cumplir con determinados ítems que les suman puntos para sus carreras. Decía el responsable de la ORI:

Entonces, la llegada de los concursos profesionaliza, y la profesionalización empieza a llevar hacia un segundo momento, que son las formas corporativas que tenemos nosotros, los académicos, porque a partir de ser evaluados por nuestros pares, primero con los concursos y después con el sistema de ciencia y técnica, allí uno va enderezando su actividad en el currículum, en el CV¹⁷⁸, en aquello que nuestros pares lo consideran como importante. Y si nuestros pares no consideran importante a la internacionalización, vos invertís el tiempo en algún otro quehacer. (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_8)

Un ejemplo similar que viene de otra ORI:

¹⁷⁸ Se trata de una plataforma informática donde los científicos en instituciones argentinas, cargan sus antecedentes académicos.

Y acá en Argentina, yo estoy notando hace rato que el mismo sistema nos lleva a que solo vale aquello que podés cargar en el CVar, el currículum, nuestro sistema del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Y los pibes más jóvenes que están en esa carrera o en el CONICET, nuestro centro de Ciencia y Técnica, que es re bueno, los científicos argentinos... Si no es una actividad que puedan acreditar para su currículum, mucho no les interesa. El día que el currículum les pida cuántos estudiantes internacionales tuvo en el dictado de sus clases, ese día van a venir a reclamar a la oficina que quieren estudiantes internacionales. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)¹⁷⁹

En ese sentido, el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_24 - dando el ejemplo de 2 universidades argentinas que ya lo hacen (UPU_SG1.1_ANT_21 y UPU_SG1.1_ANT_39) – entiende que es importante incentivar al docente:

... es el reconocimiento de ese docente que trabaja en cuestiones internacionales o que hace actividades internacionales. No lo vamos a poder hacer, quizás, en términos monetarios, pero ver cómo eso le sirve para sus antecedentes académicos, al momento que tenga que concursar la materia, al momento de un proyecto de investigación, de extensión, etc., y a eso hay que reglamentarlo. Nosotros estamos trabajando en un documento sobre el reconocimiento de la actividad docente internacional... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

(Cuarto) Sensibilizar al docente – Más allá, de que como se mencionó, no hay planes concretos de capacitación a los docentes para prepararlos en dirigir aulas con estudiantes internacionales (siempre desde la mirada de las ORI), sí algunas universidades lo plantearon como algo importante, a lo que se debería apuntar. Algunos ejemplos:

... creo que nosotros, como oficina de relaciones internacionales, tenemos que trabajar más cerca de las secretarías académicas y me parece que tenemos que dar incentivos al docente... trabajar con la internacionalización en casa previamente para que el docente entienda lo que significa tener un estudiante internacional y lo que implica para el aula en general, que sirva para aprovecharlo, no solo es una experiencia individual para el estudiante que viene o el que está conectado virtualmente, o como fuera, sino que se aproveche eso de manera integral... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

... A mí me pasó, cuando yo estaba estudiando en grado tenía en una materia muchos alumnos franceses y mexicanos, y un buen docente que aprovechó, dice “¿cómo es la situación en Francia?, ¿cómo es la situación en México?, ¿cuál es la visión?”, y se generó un ambiente muy lindo. Por eso vuelvo para atrás en esto de la internacionalización integral: capacitar a los docentes y no docentes en competencias interculturales es clave, porque si no, no generarás ese

¹⁷⁹ El responsable de la ORI, explica que “hay que buscarle la vuelta”, debe existir vocación, ya que, en una universidad privada, posiblemente el problema del estudiante internacional no exista porque se ve como un ingreso económico.

rol articulador en el aula. Vos necesitás que el docente tenga esa sensibilidad, esa competencia soft vinculada a lo intercultural para poder generar ese diálogo sinérgico dentro del aula. Por eso apostamos al desarrollo de capacidades y a la capacitación de nuestros docentes y no docentes en esa temática, me parece fundamental. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

No hemos institucionalizado todavía algún tipo de capacitación para el docente, la verdad es que no lo pensé, porque son tantas y tan variadas las materias a las cuales van los chicos, que la verdad es que todavía no pensé algún instrumento, me tirás una buena idea, como para decir “¿cómo preparar al docente para el estudiante en el aula?”, que perfectamente se podría hacer, la verdad es que ha sido mucho más artesanal, te diría. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Con los estudiantes que vienen hacemos encuentros, cada tanto hacemos una semana internacional donde discutimos un poco... pero me parece que lo que no tenemos es un programa de internacionalización en el aula y es lo que queremos lograr. Por ejemplo, queremos armar que cada docente incorpore un tema, un debate internacional en el aula. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_9)

Otras dificultades

El tipo de asignatura fue destacado por algunas ORI, sobre todo, en el sentido de que, si la misma está más orientada a las ciencias básicas y duras, puede convertirse en una barrera, además de otras características, por ejemplo, si esta demanda o no trabajos en grupo o más participativos. Es un tema debatible, pero sí aparece también en la literatura. Algunos aportes:

Hay de todo. Dependiendo de las materias a las que se inscriban los chicos extranjeros dentro de UPU_SG1.2_CBA_13, si son más o menos básicas hay poca interacción, en el sentido de que, por ejemplo, les toca Análisis Matemático 2 y ahí no pueden charlar de nada. Pero si se inscriben en materias de años más avanzados en donde en todas tienen que hacer trabajos grupales, entonces sí los profes los agarran, obviamente tienen que hacer grupos de argentinos, separan si hay varios extranjeros, los distribuyen en distintos grupos y ahí sí les dan su impronta y les hacen hacer algo particular, o con un toque del país de donde vienen o de la carrera también, porque por ahí nosotros no tenemos la carrera de ingeniería en energía, entonces van a industrial o van a eléctrica. Entonces, dependiendo de dónde caen les dan su impronta desde la carrera de la universidad de origen, eso pasa siempre... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_13)

... pero también hay mucha diversidad de disciplinas me parece, si vos tenés un francés que viene, como hubo muchos casos, de ingeniería o química, los ARFITEC, los ARFAGRI, la verdad es que son materias exactas, no le veo mucho... los átomos son iguales en todos lados, pero si vos tenés una materia más social por ahí sí... (MORI en la UPU_SG1.3_PAT_8)

... Los que van a teatro sabemos que, claramente, por las materias de teatro interactúan de forma natural, es de forma natural porque son materias prácticas, materias donde a los talleres donde suelen ir no hay tantos estudiantes, entonces hay tres extranjeros y los conocen enseguida, como que es natural. En visuales no nos pasa tanto porque son muchos estudiantes, entonces no es tan natural... (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_36)

... no es lo mismo la forma de cómo los estudiantes internacionales trabajan en agraria y veterinaria, por ejemplo, que tenemos un campus específico de esas dos facultades, donde participan con actividades con productores, tienen los campus con trabajo, no sé, tienen una dinámica muy diferente a lo que son las clases en Ciencias Económicas o en Derecho... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_19)

Cuando desarrollamos ese programa de competencias interculturales en el seno del Erasmus Plus que te comentaba con Glasgow, decíamos ¿cómo hacemos para que los docentes que son de áreas más duras vean la importancia de la interculturalidad? Porque por ahí es más fácil venderle la idea a un docente de humanidades, de derecho, de las áreas más sociales, pero ¿cómo le demostrás a una persona, un docente de exactas, de medicina, que también tiene que tener competencias interculturales para poder trasladarlas al aula? Fuimos creando un kit de herramientas donde tratamos de mostrar la visibilidad, que en áreas duras también importan las competencias interculturales. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)¹⁸⁰

Otro aspecto que dieron a conocer algunas responsables de las ORI, tiene que ver con el idioma, no todos los que llegan lo dominan. En ese sentido, hay instituciones que exigen un nivel B1 de castellano, como el caso de la universidad UPU_SG1.2_PBA_3. Si bien no fue un aspecto mencionado en general por los responsables de las ORI, sí se hizo muy evidente en el análisis de los estudiantes franceses que han venido de intercambio a la Argentina, que el no dominar la lengua causaba poca interacción en clase e incluso rechazo de algún docente (algo que también se vio con estudiantes de Haití y otros países no hispanohablantes). El tándem de idiomas (como se verá cuando se discutan las acciones con estudiantes internacionales en el campus) y la propia convivencia en las residencias universitarias para estudiantes internacionales (en las instituciones que cuentan con ellas) posibilita la mejora del idioma¹⁸¹. Sobre este último ejemplo:

... Y después estaba lo que los mismos chicos, vivieran o no en la misma vivienda o en la casa que alquilábamos, los chicos se ponían de acuerdo y se reunían cada tanto, decían: “hoy hacemos comida mexicana”, preparaban los mexicanos; “hoy los alemanes hacemos comida alemana”. Entonces, también son formas de vínculos y que nosotros fomentábamos por el tema del idioma, sobre todo, porque teníamos muchos alumnos franceses y brasileños que llegaban y prácticamente no hablaban nada de castellano. Entonces, el estar en contacto con españoles, con mexicanos, ablandaron el oído más rápido. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_42)

¹⁸⁰ Hace mención a un Erasmus Plus Key Action 2 liderado por la Glasgow Caledonian University, llamado PROFIC, donde se buscaban desarrollar competencias interculturales.

¹⁸¹ Buenas prácticas, recogidas en la entrevista a la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAM_2, son, por ejemplo, hacer que profesores de idiomas corrijan trabajos escritos de alumnos no hispanohablantes, como asó también que estos estudiantes puedan rendir sus exámenes de forma oral cuando tienen dificultad para escribir en castellano. Son todos mecanismos, decía “que se van dando sobre la marcha y en cada caso”.

Dos últimos puntos: El primero tiene que ver con el propio interés y responsabilidad del alumno internacional (algo que solo fue mencionado por una institución). Como describía el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_5, hay estudiantes internacionales: “que vienen a hacer una experiencia fundamentalmente de estudio y otros que vienen a hacer una experiencia cultural y además de estudio”. En la práctica, dice, hay 2 o 3 estudiantes, en cada semestre, que son aplazados por la profesora o profesor: “... el profesor te dice: “pero no vino nunca”. Eso también pasa, hay mucho para hacer en esto...”. Por otro lado, el segundo, se relaciona con el tamaño excesivo de muchas instituciones de gestión pública (algo resaltado por más de 5 instituciones), lo que impacta en que los salones de clase estén tan colmados de alumnos que se dificulte la interacción del docente no solo con el estudiante internacional sino también con el local. Ejemplo:

Dentro de cada facultad están los propios encargados de relaciones internacionales y que actúan como mediadores, tienen actividades para sus propias facultades, pero no es una cosa muy fácil porque está muy invisibilizado ese estudiante, más en las aulas masivas nuestras, depende, algunos capaz que están en un aula de 200 personas. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

9.2.3.1.2 “Aprovechamiento” en el Campus

A nivel general, las acciones que se realizan en el campus con estudiantes internacionales no implican – en base a lo recogido en las entrevistas a responsables de las ORI de la muestra – una gran interacción entre los estudiantes internacionales y los locales. De hecho, la única acción que está bastante sistematizada y que es utilizada por un número importante de instituciones de la muestra – un 30% - es el sistema de tutoría, el cual consiste en asignarle a cada estudiante internacional un estudiante local (en algunos casos se exige que haya realizado una experiencia de movilidad, en otros que sea alguien que quiere sumar puntos para hacer esa experiencia, mientras que otras combinan ambos tipos de estudiantes). Ejemplos en la siguiente Tabla:

Tabla 47: Sistema de tutorías para recibir estudiantes internacionales

... tenemos el programa de estudiantes tutores: aquellos que se fueron de movilidad, a la vuelta se tienen que hacer cargo de un estudiante que viene para ayudarlo en todo lo que es lo académico... Y también para aquellos estudiantes que se quieren ir o que quieran aportar fondos para un programa de movilidad, también pueden ser

tutores de estudiantes internacionales y les suma puntos para las futuras convocatorias... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

Después tenemos una comisión de estudiantes voluntarios, casi todos son estudiantes que se beneficiaron de una beca y viajaron antes, entonces forman la Comisión Anfitriona de Alumnos Internacionales. Cada uno de ellos se ocupa de encontrarle lo que llaman un buddy, un amigote, no encontraron otro término que no fuera el que está en inglés. Cada estudiante extranjero tiene asignado un amigo que, en definitiva, estudia la misma carrera -o lo más parecido que encontraron- para que les digan “las aulas están acá, con este profesor hay que hablar mucho, con este profesor mejor quedate callado”, los llevan a los asados, los llevan a los partidos de fútbol, los incorporan a la sociedad. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)

... ser amigo tutor de los estudiantes internacionales que vienen, para que, nosotros les decimos, les puedan contar el lado B de la universidad, el lado B de la ciudad y el lado B del país. Y que, a su vez, se comprometan a que tengan vivencias interculturales y sociales no fomentadas desde lo institucional¹⁸²... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

... hay un proyecto de Amigos de la UPU_SG1.2_PBA_CB_47 que tiene que ver con estos estudiantes que alguna vez hicieron una movilidad y que sirven un poco como programa de tipo buddies, ayudando a los estudiantes internacionales, así que ahí hay una integración. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Hay un proceso de internacionalización no siempre en el aula sino fuera del aula: nosotros armamos un equipo de tutores. Los tutores son estudiantes que, si bien son coordinados por la secretaría, están por fuera de la secretaría. Ese equipo de tutores, que hoy debe estar en 200 o 300 chicos, cada chico que viene tiene dos tutores por si uno no puede... Se anotan como voluntarios para ayudar a los chicos que vienen; es más, muchos se anotan porque el haber sido tutor les da puntaje en el proceso de selección para ocupar las plazas¹⁸³. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

... tenemos un primer programa que se llama Mundo de Amigos, es un programa de tutorio donde a cada estudiante internacional le asignamos un estudiante local que tiene como función - varía en la presencialidad y en la virtualidad, pero se adaptan - acompañarlo en el proceso de adaptación cultural y su proceso académico o curricular. Ahí se genera una relación espectacular y que hace que se multiplique ese impacto internacional, porque ese estudiante hasta ha terminado a veces viviendo en la casa de ese chico, estando en su círculo de amigos, participando en los deportes que ese estudiante hacía; es decir, ahí es enorme el potencial que se tiene. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)¹⁸⁴

... tenemos el Programa de Asistentes de Movilidad Internacional de Estudiantes, el PAMIE. El PAMIE son estudiantes nuestros o graduados con experiencia internacional, es decir, que fueron estudiantes de movilidad que ayudan y colaboran con el Departamento de cooperación internacional en la ambientación a la vida universitaria y sociocultural de esos estudiantes que vienen, son como su primer contacto. Entonces, yo los presento les digo: “hola, Fulanito, te presento tal que es estudiante de la misma carrera en la cual vas a cursar vos, por si querés hacerle alguna pregunta, vive en la misma ciudad, ya cursó tu asignatura”, es como darles un primer referente. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Nosotros tenemos el programa de tutores con los estudiantes más avanzados para los que recién inician e hicimos algo similar para los estudiantes internacionales. Hacíamos una selección entre quienes se postulaban para que, por lo menos, uno fuera el que lo recibiera, el que lo paseara por la ciudad, el que le enseñara, el que lo llevara a comer, a ver una banda o algo cultural, sobre todo haciendo foco en el primer mes, que es el más complicado... (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_37)

Fuente: Elaboración propia

¹⁸² Esto se debe, dice la responsable de la ORI, a que han detectado que un cierto grado de formalidad inhibe la interacción en las actividades.

¹⁸³ Para tener una experiencia de movilidad en universidades extranjeras.

¹⁸⁴ En este caso los tutores no han tenido experiencia de movilidad, debido a que el objetivo es que sumen puntos para poder hacerlo, algo que, indica la responsable de la ORI “los entusiasma”, por lo difícil que es movilizarse, y los compromete, porque hay luego un feedback del estudiante internacional. Como dato, ella informa que se solicitan 200 tutores y se inscriben 800. Esa universidad recibe entre 300 y 500 estudiantes internacionales al año, según describe la responsable de la ORI, que al mismo tiempo aclara que no tienen muchos estudiantes extranjeros de carrera completa como sí tienen otras instituciones.

Si bien se trata de buenas prácticas, la internacionalización en el campus a través de los estudiantes internacionales reúne muchos más tipos de acciones. El tema de los tutores, ayuda a la inserción del estudiante internacional y claro – como también mencionaron algunas responsables de ORI – a abrir el círculo de amigos del tutor al estudiante internacional, pero no se trata de una acción donde haya una interacción planificada. Además, independientemente de que no fue algo muy mencionado por los responsables de las ORI, hay un elemento que aparece al entrevistar a los propios estudiantes, el hecho de que hay una tendencia a que los extranjeros de intercambio interactúen entre ellos:

Y hay otro problema que no está solo en UPU_SG1.2_PBA_CB_5, está bastante extendido, y es que nosotros recibimos 50 alumnos por semestre. Hay como una muy fuerte tendencia a que los 50 alumnos hagan un grupo entre ellos, y es como que articulan entre ellos y desarrollan algunas actividades entre ellos, lo cual es más o menos lógico, porque si quieren conocer la noche de Buenos Aires y quieren explorarla, la explora un francés junto a una colombiana, pero no deja de dejarnos un sabor a poco. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Por otro lado, las universidades, casi todas, realizan eventos de bienvenida, aunque, con poco impacto en una interacción directa entre estudiantes internacionales y locales. Nuevamente se trata de iniciativas más orientadas a dar a conocer la universidad, presentar las autoridades, etc. Ejemplos:

Nosotros hacemos también un acto de bienvenida semestralmente a los estudiantes internacionales... donde los invitamos a compartir un tentempié a la tarde y hacer juegos, tipo por aplicaciones como Kahoot para que puedas elegir la respuesta correcta de preguntas sobre Argentina, sobre la cultura argentina y demás. Entonces, también favorece a que entre ellos tengan un ambiente en el que puedan conocerse y puedan establecer relaciones. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

Hay un programa que se llama El Cordobeseando, donde se enseñan las cosas típicas de la cultura cordobesa, hasta se juntan para tomar mate... les muestran lo que nosotros llamamos los criollitos, la comida, el baile de los cuartetos, ese tipo de encuentros, pero, más que nada, se convoca a los estudiantes extranjeros para que se junten, quizás esto no es para todos. Pero ellos después desarrollan sus vínculos con sus propios compañeros, que irán a bailar con ellos, pero es más que nada esa actividad de integración con los estudiantes extranjeros desde nuestra oficina para ellos. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

... los convocamos a todos, vienen los 26 sumamos, sumamos a los estudiantes asistentes, que capaz que son 10 más, y los 36 nos empezamos a mover por los pasillos de la universidad... entonces nuestros estudiantes empiezan a mirarlos, “¿qué hace tanta gente acá?”. Y de ahí nos vamos al campo de agronomía... hacemos una choripaneada para que vean una de las cuestiones clásicas de acá, y de ahí nos vamos, por ejemplo, al Parque Luro... Entonces, tratamos de que

esas jornadas sean en doble sentido, que nuestros estudiantes vean que hay gente de afuera - como suelen decir- dando vueltas por los pasillos, pero también que esos estudiantes puedan poner en valor lo que es una universidad nacional en el contexto de nuestra provincia. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Asimismo, en algunas instituciones se llevan adelante iniciativas que buscan en alguna medida la interacción entre estudiantes (internacionales y locales) en el campus, aunque, son pocas (en la muestra) y más del tipo casual:

... tratamos de hacer algunas experiencias culturales, por ejemplo, el último año que vivimos normalmente -que fue el 19- una alumna mexicana cuando fue el Día de los Muertos hizo una instalación, ese tipo de cosas se hace... hay mucho más para hacer, siempre tenemos la idea de organizar un día una feria gastronómica donde se pongan a cocinar los chicos. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

... de repente había una chica francesa a la que le gustaba tocar el bandoneón y se puso a tocar con la orquesta, porque tocaba muy bien y la integramos. En ese sentido, siempre estamos tratando de integrarlos lo más posible, tratamos también de que participen de las prácticas pre profesionales que tenemos, así que también ahí se integran mucho. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Del análisis de las entrevistas, sí se encontró un caso, donde más allá de ser una actividad puntual, hubo un plan, un objetivo de dar a conocer a los estudiantes locales y personal de la universidad temas que surgen de las experiencias de los estudiantes internacionales:

... por ejemplo, acá la Secretaría de cultura y extensión organiza lo que se llama "cafés científicos". Yo hablé con la persona que estaba a cargo y le digo: "¿por qué no hacemos la agenda internacional según los estudiantes internacionales de la UPU_SG1.3_PAM_46?". Entonces sentamos a tres estudiantes: uno era de Estados Unidos, justo había asumido en la administración de Estados Unidos Donald Trump, para que nos cuente cuál era su percepción en ese cambio de administración, que era un cambio fuerte, una bisagra. Había una chica francesa, que tomamos la idea un poco de cuál es la percepción del terrorismo en Europa a raíz de lo que habían sido los atentados en Londres, en Atocha, los de Francia; y un estudiante de México al que le pedimos que hable de la xenofobia, y él nos pidió incorporar la discriminación al interior de la propia sociedad mexicana. Entonces, a ese café científico fueron otros estudiantes nuestros, fueron otros estudiantes internacionales, fueron docentes y, en esto que vos decías de sacarle provecho, de utilizarlos en un buen sentido, es eso, es también que ellos puedan contar sus realidades y nuestros estudiantes puedan escucharlas. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Lo anterior, muestra – en la opinión del tesista – un buen aprovechamiento del estudiante internacional en el campus, en una actividad extracurricular, la cual como menciona Betty Leask es parte esencial de la Internacionalización del Currículo, esta es

parte de lo que ella explica como “el currículo informal”. Otros ejemplos que resultan interesantes de destacar, a pesar de que fue algo solo descrito por unos pocos responsables de ORI, es el tándem de idiomas. El mismo, como describe la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_39, junta a estudiantes locales e internacionales con el objetivo de mejorar la capacidad en un idioma extranjero, aclarando, que son los propios estudiantes los que se enseñan entre ellos. La ORI, explica, solo hace “un matching de intereses”, entre alumnos. Dos ejemplos:

Hay facultades que tienen programas de integración del alumno que llega, entonces organizan, por ejemplo, tándem de conversación para que los alumnos locales nuestros puedan practicar el idioma y que, además también, el estudiante extranjero que viene pueda practicar el español, entonces hacen un mix de conversaciones en un ámbito sumamente informal, eso contribuye. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

Por ejemplo, vienen alumnos franceses y se les pide que participen del dictado de las clases de francés, entonces ahí se empiezan a generar vínculos entre otros estudiantes, no solamente donde ellos cursan, sino con otros estudiantes que están haciendo eso; o vienen estudiantes de países de habla inglesa y se les pide a esos estudiantes, como contraparte, que participen de algunas instancias de las clases del dictado de inglés... (MORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)

Por último, se quiere hacer mención al estudiante de carrera completa, que como se mencionó en un principio, está generalmente fuera del alcance de las ORI, más allá de que pueden representar el 3,4,5% o más de la matrícula. En ese sentido, unos pocos responsables de ORI reconocen esta falencia y lo ven como una oportunidad, incluso han comenzado a pensar en cómo trabajar con ellos. Un ejemplo:

Descubrir las culturas que están en nuestros pasillos y las tenemos invisibilizadas... Yo me di cuenta de que la oficina tenía un potencial que no se desarrollaba. En el caso de Florencio Varela, el 3% de la población es migrante, y en el caso de la universidad, también, los estudiantes son migrantes en un 3%. Era muy alto, ¿viste? De Perú, de Bolivia, de Paraguay, y también de República Dominicana, de Haití, de Angola... Vos vas a la columna de estudiantes internacionales y en muchos casos, es el estudiante que vino de intercambio. O que viene a hacer carrera completa específicamente para estudiar. Pero ¿qué pasa con aquel que eligió la Argentina para vivir y de paso estudia en la universidad? Entonces, empezamos a hacer actividades con estudiantes extranjeros, a darles una visibilidad. A llevarlos a la radio de la universidad, a mezclarlos con el de intercambio, con el de carrera completa, pero que en realidad no es que vino a hacer carrera completa a la universidad, vive en la universidad, sus padres son bolivianos, vinieron a vivir a la Argentina y viene a la universidad y ahí tenés una cultura en la misma institución, en el aula, en el pasillo, y que estaba invisibilizada. En ese sentido, empezamos a hacer actividades piolas. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Un claro ejemplo de esta invisibilidad no solo en el campus sino desde las propias ORI, se dio cuando se les preguntó si era posible dar nombres de estudiantes de carrera completa para entrevistar para el trabajo de campo de la presente tesis. Estos ejemplos de respuestas, dejan en claro que las ORI no han sabido capitalizar ese estudiante:

No me va a resultar fácil identificarlo porque no tengo contactos para alguien de carrera completa... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

Trato de conseguir, porque ese es un universo que manejan más las secretarías académicas que yo. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

No es un tema menor, sobre todo cuando se observan universidades como la UPU_SG1.1_ANT_15 (con más de 300.000 estudiantes), donde el responsable de la ORI indica que un 8% de la matrícula está compuesta por estudiantes extranjeros, a los cuales deben sumarse – dice - unos 2.900 estudiantes de intercambio entrantes (en 2019). Explica, haciendo mención a esas cifras: “No hay ningún aula de la UPU_SG1.1_ANT_15 en la que vos entres y no haya estudiantes de otro país”.

9.2.3.2 Universidades de Gestión Privada

9.2.3.2.1 “Aprovechamiento” en el Aula (docentes)

Hay un conocimiento más profundo, en las universidades privadas, de la importancia de la presencia de estudiantes internacionales. Por ejemplo, la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29 mencionaba que es importante que todos los alumnos, independientemente de que tengan la posibilidad de realizar una experiencia en el exterior, “sí tengan un roce internacional a través de aulas diversas”, por lo que, indica, reciben “un número interesante de estudiantes internacionales”¹⁸⁵. Ahora bien, no todas las instituciones reciben cantidades significativas en base a su matrícula, de hecho, resalta el caso de la universidad UPR_SG2.2_PBA_12, donde, como explicaba la

¹⁸⁵ En la institución, según menciona la responsable de la ORI, un 10/11% del total de estudiantes son internacionales, incluyendo carrera completa, intercambio y programas cortos.

responsable de la ORI, la diversidad está más dada por la presencia de estudiantes provenientes de distintas Provincias de Argentina, que por la de estudiantes internacionales que no son muchos. Claro, que si se comparan con muchos de los valores de las instituciones públicas, sobre todo, por ejemplo, algunas del interior del país y del Conurbano Bonaerense, los números son más altos: la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29 recibe unos 600 estudiantes por año¹⁸⁶; la Universidad UPR_SG2.2_PBA_20 recibe 50 en el primer semestre y 70-80 en el segundo (principalmente provenientes de Francia y Alemania); la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31 recibe 500 alumnos al año (principalmente provenientes de Europa y en cursos cortos de Estados Unidos y Asia)¹⁸⁷; la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16 recibe cerca de 500/600/700 estudiantes al año (principalmente de Europa, destacándose España, Francia y Alemania); la Universidad UPR_SG2.2_INT_22 recibió en 2019 a 115 estudiantes (mayoritariamente de España, seguido por Francia). Una explicación de que los números entrantes sean más altos, puede deberse a que en las privadas no hay programas de reciprocidad como el PILA, ESCALA, PAME, etc., que causan que los entrantes sean prácticamente iguales a los salientes, a excepción de programas cortos armados especialmente para extranjeros, o de estudiantes que llegan, por ejemplo, de Francia, a través de programas Erasmus.

ELEMENTOS A CONSIDERAR

Tamaño pequeño y relación docente-alumno - Un aspecto importante y diferenciador en las universidades privadas, es que poseen un tamaño muy pequeño en relación con el sector público, lo cual ayuda a que exista una mejor interacción en el docente y el alumno, al igual de tener la figura de campus (unificado y no tan distribuido). Decía la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29 con respecto al tamaño en comparación con la Universidad de Buenos Aires:

¹⁸⁶ Datos enviados por la responsable de la ORI posterior a la entrevista, muestran que en 2019 llegaron 473 estudiantes, de los cuales 223 eran por intercambio (bajo convenio) y 250 en programas cortos.

¹⁸⁷ La mayoría son de intercambio, 180 por semestre, el resto son cursos cortos.

... somos entornos que quizás son más fáciles de transitar, que un monstruo gigante como es la Universidad de Buenos Aires... simplemente una cuestión de tamaño la hace menos, quizás, amigable -lo pongo entre comillas- que un espacio más pequeño. Nosotros tenemos 6.200 alumnos aproximadamente en una sola sede, y ya eso es distinto de una situación multi sedes, 320.000 alumnos; el vínculo que se crea con los profesores es distinto porque la capacidad máxima de las aulas es de 60 o 70 alumnos, hay materias con grupos incluso más reducidos, entonces esos son factores de una experiencia distinta. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Por ejemplo, en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12, indicaba la responsable de la ORI que hay una relación 9 a 1 de estudiante-docente:

... la proporción de 9 a 1 de estudiante-docente, eso no existe a nivel global, no lo tiene UC Berkeley, no lo tiene Stanford, no lo tiene nadie; UC Berkeley tiene 25, creo, y eso es una animalada. Entonces, la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12 tiene ese punto que permite un estímulo del estudiante, una conexión del estudiante con el profesor donde hay mucho más del profesor que permea. Entonces, cuando ese es un profesor que estuvo 4, 5, 10 años en el exterior preparándose en su carrera disciplinar, eso se ve en el día a día del aula.... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

Sin dudas, como se vio en las universidades públicas, el aprovechar al estudiante en el aula, depende en gran medida del docente, pero, no es lo mismo llegar a tener una conexión en un grupo pequeño que en uno inmenso, por lo que existe una relación entre el tamaño de la universidad y del aula, con la internacionalización (también claro, del campus).

Depende del docente – Es algo que se evidencia en el sistema público y privado. Por ejemplo, la responsable de la ORI en la universidad UPR_SG2.1_CBA_29 entiende que sí hay un aprovechamiento, pero, no necesariamente es algo homogéneo en la totalidad de las carreras y materias, porque termina dependiendo de los profesores. El siguiente ejemplo, es muy claro sobre lo que acontece, destacándose que no solo se habla del rol del docente sino también en las características de ciertos grupos de estudiantes:

Va un poco a nivel del profesor, pensé que por el perfil de los profesores muchos han tenido experiencias internacionales y muchos lo vivieron en carne propia, y ahí vemos un amplio rango de respuestas frente a los alumnos; desde los profesores que dicen que son mucho más amorosos con los alumnos de afuera de lo que son con los locales y los locales no están contentos; los profesores que les permiten hacer los exámenes finales en inglés para que les sea más fácil, hasta profesores que dicen: “yo no quiero alumnos internacionales a menos que sean latinoamericanos, porque no entienden nada”, tenemos tres casos de eso y muy puntuales. El resto, en general los integra, para los que dan materias dentro del departamento nuestro, yo les

di una charla de: “tengan en cuenta que los alumnos...”, y es feo generalizar porque no está bien, pero de alguna manera, uno a lo largo de los años va identificando ciertas características comunes a ciertos grupos de alumnos, o sea, que los norteamericanos precisan mucho más del hand holding, que los lleven de la mano que a los europeos; que los franceses son más independientes y más contestatarios, entonces hablamos un poco de eso. En general, por suerte, excepto en algún caso particular, no hemos tenido problemas y los alumnos se sienten acompañados, bien recibidos, etc. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

A continuación, un ejemplo, donde el responsable de la ORI remarca que no es un tema que les competa y que depende del profesor y otro donde incluso hubo problemas con un docente:

Eso es algo que, en cierta forma, se nos sale un poco a nosotros de control, desde la oficina; nosotros sí, por supuesto, en las reuniones con los decanos, por ejemplo, o cuando hablamos con profesores, nos enteramos que hay profesores que aprovechan esas cosas para hacer actividades donde puedes pedirle al estudiante internacional que presente algo sobre su país o que, a este tema que estamos viendo, lo ponga en un contexto desde el país que viene; hay otros profesores a los que no les interesa mucho el tema. Yo creo que también depende mucho de cada profesor porque, finalmente, el estudiante está dentro con el profesor, no estamos nosotros ahí como fiscalizando ni revisando, porque es la clase del profesor y es lo que el profesor tenga pensado y como él considere que mejor se transmite el conocimiento y se le dan las competencias al estudiante. (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

Hace unos años nos pasaba que, depende qué facultad, porque no para todos era un problema la internacionalización, pero para muchos era un problema que vos le trajeras un extranjero al aula, entonces parecía que te computaban extra al extranjero, como que le tenías que pagar una hora extra al profesor. A mí me pasó, yo tuve una reunión en el profesorado universitario de educación física, donde un profesor estaba sacado porque tenía tres mexicanos en el aula, y yo dije: “¿cuál es el problema?, no entiendo”; así que llegamos a tener una reunión con el rector porque el muchacho, pobre, en un momento se desbordó con los mexicanos. Así que tuvimos que tratar de enseñarle que el mundo era algo que iba más allá de CIUDAD DE LA UNIVERSIDAD y de su pueblo, que es un hombre de Caseros, entonces evidentemente le tuvimos que explicar eso, que había más vida más allá de la ruta 14. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_43)

En definitiva, no todos los docentes se sentirán bien con estudiantes internacionales o los querrán, siendo un tema que tampoco a nivel de las ORI tengan demasiado claro, en ninguno de los dos tipos de sistema (público – privado). Posiblemente, al ser algo académico no deba recaer sobre las ORI, pero, terminan siendo una oportunidad perdida, que algunos responsables reconocen:

... Los docentes no tienen estrategias para aprovechar la presencia de ese estudiante en el aula, lo toman como un estudiante más, y no es un estudiante más. Si yo estoy dando mi clase de seguridad internacional, voy a abordar el tema del narcotráfico y tengo un estudiante de Colombia o de México de la carrera de relaciones internacionales, pues tengo que decirle: “en esta clase vos vas a exponer sobre la relevancia de la temática en tu país”. No es lo mismo que

yo les cuente de México a que venga un estudiante de México y me cuente a mí y a los estudiantes cómo es la realidad del narcotráfico en México. Entonces, por ahí eso no se está aprovechando. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

También, hay que considerar que gran parte de las instituciones privadas más prestigiosas en Argentina, son católicas, confesionales. Eso no representa para nada un aspecto negativo, sin embargo, en una institución – la Universidad UPR_SG2.2_PBA_20 – católica, la responsable de la ORI comentó que una chica alemana había ido a la institución con un pañuelo verde, que simbolizaba la lucha por la despenalización del aborto, dado que venía de una manifestación a favor, lo que dio como resultado “profesores espantados”. Este es solo un ejemplo, de lo delicado y complejo que puede llegar a ser el recibir estudiantes internacionales y el tener docentes “internacionalizados”, capaces de aceptar la diversidad, ser tolerantes, etc.

Una estrategia, al igual que sucedió con las universidades públicas, para evitar problemas es seleccionar al docente, para así asegurar no solo el aprovechamiento del internacional en el aula sino también para evangelizar al resto.

... También tiene que ver un poco con el tipo de docente que uno elige, también yo he trabajado con las áreas académicas como para tratar de que el docente que se incorpore tenga, o por experiencia profesional o por experiencia académica, una mirada internacional. Entonces, también uno puede estimular y evangelizar y también puede, a su vez, seleccionar docentes que ya tienen ese capital interno... yo soy de las que cree bastante en que estas cosas vienen de abajo para arriba más que de arriba para abajo, uno puede enmarcar, puede empujar obviamente, pero es mucho más rápido el camino si se incorpora con ese capital. (EXRORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Todo lo anterior lleva de alguna medida, directa o indirectamente, a un elemento que se considera crítico, que no apareció de manera explícita en las universidades públicas, pero que sí fue planteado por una parte pequeña de las instituciones privadas, que es el abandonar el sistema de clase magistral, que, sin dudas, impacta en el relacionamiento del docente no solo con el estudiante internacional, sino que igualmente con el local. Ver a continuación.

Clase Magistral – Como se adelantó, se trata de algo vital, que aplica a ambos sistemas universitarios (público – privado), pero que es aquí – con las privadas – donde se desarrolla brevemente. La idea, detrás de todo esto, es que el docente en Argentina, da la clase de una manera en la que expone, dejando a un lado modelos que sean más participativos:

Si hay un estudiante francés en el aula y el docente no lo aprovecha, es como que no hay mucho que pueda hacer desde una ORI. Tiene que ver con justamente un mindset del profesor, pero nosotros tenemos un sistema muy tradicional, ¿no?, un profesor va y le explica al resto qué hacer y eso está cambiando para todas las universidades en el mundo... Aprovechar al extranjero en el fondo es llevar la experiencia de aprendizaje hacia el estudiante y quitar el foco del docente por un momento, el docente omnicomprendivo que todo lo comprende... Eso no existe más... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Un ejemplo, que de alguna manera explica esta idea, viene de la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_23. Ella exponía que cuando llegó de hacer su doctorado en Estados Unidos, entró en esa institución de Argentina para hacerse cargo de un programa que tenía estudiantes internacionales, que no estaban acostumbrados a la manera en que los docentes dan clase en el país, un estilo, decía, de “lecture format”. El programa, que actualmente existe, es el “Programa de Estudios Latinoamericanos” (PEAL), que es, decía ella, un study abroad donde solamente vienen estudiantes extranjeros. Ella estuvo a cargo desde el 2010, por 12 años, hasta que asumió como responsable de la ORI. Una parte de lo que señalaba:

En Argentina todas las carreras están influenciadas por los requisitos que pide la CONEAU, que es la entidad que regula y acredita todas las carreras, entonces los profesores, en general la universidad sigue con el lecture format, los alumnos son evaluados con exámenes parciales y examen final. Cuando llegué a esta universidad, que venía recién de Estados Unidos y había hecho todo mi posgrado basado en metodologías participativas, como que a mí me tocó hacer como la adaptación de un programa que era muy exitoso, tenía muchos alumnos, también nosotros veníamos del 2001, que fue un momento de Argentina muy complicado en que, como ahora, pasó a ser un país muy barato, entonces teníamos muchos alumnos. Entonces, yo vi claramente que el programa estaba buenísimo, que tenía mucho potencial, pero que lo que se estaba haciendo no era lo que un alumno internacional buscaba, porque el alumno internacional que llegaba acá quería presentar, quería participar, quería ir a un museo y hacer un informe, quería ser evaluado de formas que no eran las formas en que la Argentina concibe su educación - concebía- su educación superior. Entonces, yo me encontré como a contramano, y como realmente era un programa que estaba destinado a alumnos internacionales, no me costó nada explicar que esta gente venía con otros estándares y que nuestros profesores tenían que hacer otras cosas; ya te digo, como me metí en una isla, armé un universo que no tenía nada que ver con el resto de la universidad... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)

Básicamente, en la cita anterior, ella afirma que los estudiantes internacionales están más orientados hacia metodologías participativas y no de “lecture format”. En su caso fue fácil de cambiar porque el programa estaba orientado solo a estudiantes internacionales, sin embargo, es un modelo que puede no convencer a la gran parte de los docentes. El desafío, está, en su opinión, en muchas carreras donde el alumno nunca participa en clase:

... porque vos tenés un elefante como la UBA, que es una universidad pública enorme que rankea muy bien, con metodologías participativas en las carreras de diseño, de arquitectura, digamos, hay muchas carreras que siempre tuvieron laboratorio, que siempre tuvieron entregas, que siempre tuvieron metodologías participativas, pero hay muchas otras, no sé, como derecho, como medicina, bueno medicina también tiene laboratorio, pero, digo, hay muchas carreras en donde el alumno nunca habla más que en el momento en que da un examen final oral, y no está elaborando, está repitiendo lo que le dijo un profesor... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)

Desde la perspectiva de la responsable de la ORI, el docente conoce su contenido, pero debe tratar de que sea el alumno el que traiga ese conocimiento a la clase, por ejemplo, a través de un proyecto conjunto con otro compañero, agregando, por supuesto, aportes también como docente. Es un desafío que la clase sea más participativa, pero, al mismo tiempo, las universidades privadas tienen una ventaja:

Yo creo que ese es el desafío que tenemos todas las universidades, y las privadas sobre todo porque en las públicas es muy difícil, en ese elefante enorme y en una clase de 400 alumnos que puedan ser participativos, porque no hay forma de que 400 alumnos hablen. La universidad privada, que tenemos justamente un ratio de profesor por cantidad de alumnos que está bien, un ratio de un profesor cada 10 alumnos, cada 15 alumnos, que ese es un buen ratio, en esas universidades tenemos que empezar a trabajar y que los profesores conciban cursos más participativos. Eso implica que el profesor se ponga en otro rol, que a veces es difícil, porque el profesor cree que, como él tiene el conocimiento, es el que lo tiene que impartir; en el fondo hay algo de autoritarismo en esa forma de enseñanza que hace que el profesor, que es el dueño del saber, sea el que lo imparte y el alumno, pasivamente, lo adquiere. ... yo creo que este cambio no se produce solo, este cambio se produce con capacitaciones... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)

Distintos ritmos - Con respecto al aula hay un tema también referido los diferentes ritmos que hay entre un estudiante internacional y el local. Eso es algo que destacó la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29:

Sí, la verdad es que eso ha sido un desafío siempre, porque cuando vos estás en tu propio país estudiando, trabajando, yendo a la universidad con todos tus amigos y vas a 40, y llega alguien que cae de la nada a 80, porque quiere aprovechar todo, es muy difícil que lo integres. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

De igual forma, también se debe considerar, como explica la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12, que el estudiante que llega está poco tiempo, es de alta circulación, por lo que el impacto en el aula, explicaba, es “interesante”, aunque, “es hasta ahí”. Otro punto, que es abordado plenamente en la literatura, fue expresado por la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16. De acuerdo con ella, los alumnos locales cursan juntos toda la carrera, por lo que, cuando llegan los estudiantes internacionales y se insertan en el tercer o cuarto año, encuentran grupos donde todos se conocen mucho, en cambio “ellos son outsiders totales”. Eso puede traer aparejado una dificultad más en la interacción. Nótese el siguiente ejemplo proveniente de otra ORI que es muy similar:

Por ahí es complejo, especialmente en los estudiantes de los últimos años; nos ha sucedido de que el estudiante internacional te dice: “me costó armar un grupo porque ellos ya tenían su grupo y ya están en cuarto año, se quieren recibir”, entonces se ven muchas situaciones... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Faltan incentivos – Al igual que sucedió con las universidades públicas, los responsables en las ORI en las privadas piensan en general que por un lado el docente tiene poco tiempo, muchos lo hacen por vocación y/o prestigio, pero tienen otro trabajo, y los sueldos en general, incluso en las privadas – como mencionan los entrevistados – no son altos. Por otro lado, no hay una recompensa para el docente que realice actividades internacionales. Ejemplo del último punto:

... con los directores de carrera vos podés generar algún momento para decir, “bueno, un docente que es internacional tiene más posibilidades de progresar en su carrera docente”. ¿Cuántas universidades cuentan con esas ponderaciones hoy en la grilla de evaluación? Bueno, ahí hay un primer desafío. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Aulas culturalmente diversas más que internacionales – Se trata de algo que se desarrolló en el capítulo de expertos, de la menos de Betty Leask y Elspeth Jones, para quienes siempre se puede aprender del otro, aunque sea del mismo país, debido a que

hay muchas diferencias. Sin embargo, el hablar más de lo cultural, no fue algo que apareció en las entrevistas, a excepción de una universidad, donde la responsable de la ORI indicó que tener un aula internacional en Argentina es difícil, por los guarismos que se manejan:

Definitivamente, si te soy sincera, de vuelta, creo que es un concepto que a una universidad argentina en Buenos Aires y privada le resulta un poco ajeno, uno conjuga diversidad porque lo tiene que decir y tiene siempre que buscar aquella pequeña expresión de diversidad que te agregue valor, aunque no sea entendido como es entendido en el resto del mundo. Si uno hablara de diversidad desde las aulas de la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12 en el vacío podría decir un montón de cosas; ahora, si me pongo a hablar de esto con un colega norteamericano se me mata de risa, pero fuerte, “¿vos de qué diversidad me estás hablando?” ... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

De acuerdo con la responsable de la ORI sería “tratar de remar contra todo lo que es el contexto argentino” el pensar que por tener cuatro estudiantes de China y hablar de diversidad se logra un impacto real y transformador en lo que concierne, por ejemplo, a la diversidad de los debates. Es por eso, que esa institución ha apostado por ver el tema cultural dentro del propio país, algo muy alineado a la concepción que tienen las dos expertas mencionadas:

... nosotros, obviamente, decimos cultura, qué son las culturas, las culturas de las regiones, y acá yo me quedo muy contenta diciendo: “bueno, en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12, para todo lo que son las dimensiones de Argentina, un país tan diverso, tan federal, tan diferente en sus regiones, hay muchísimas de las expresiones nacionales en nuestras aulas”, y está buenísimo que puedan venir tanto los chicos que pueden pagárselo como los chicos que de otro modo no podrían hacerlo, y ahí conjugás una versión vernácula de una pequeña diversidad local, eso sí hay, pero lo otro me parece que es una pretensión que nos queda lejos; no es que nos quede grande, nos queda lejos de lo que es nuestra realidad. (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)¹⁸⁸

¹⁸⁸ Ella habla de los que puedan pagar y no. Eso se debe no solo a que ayudan financieramente a gran parte de los estudiantes, sino también a que cuentan con el Programa Abanderados, donde la universidad – como explica – sale a buscar a los mejores promedios en las Provincias de Argentina, entrando en cada cohorte unos 20 estudiantes.

9.2.3.2.2 “Aprovechamiento” en el Campus

Las acciones son similares a las que se establecen en las universidades públicas. No se observa demasiada estrategia que permita el aprovechamiento del estudiante en el campus. Algunas acciones:

Programa de tutores + Presencia de estudiantes angloparlantes – Se trata al igual que en las universidades públicas, de un sistema que busca que el estudiante internacional que llega tenga un estudiante local asignado. Como se dijo en su momento, si bien eso tiene un impacto en la relación entre el internacional y el tutor local, no se ve una transmisión hacia el resto del campus. Algunos ejemplos de estos programas:

... hay un programa que se llama PALS, que es un programa de buddies, de amigos con locales, en los cuales invitamos a los estudiantes UPR_SG2.1_CBA_16 a que, de alguna manera, acompañen a los estudiantes internacionales a lo largo de todo su semestre en Buenos Aires. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

El buddy program siempre estuvo, y ahora la verdad es que desde hace un par de años está tomando una gran relevancia, sobre todo los directivos de estas tres carreras que te digo que son internacionales, directamente les dicen los alumnos “inscribite” ... Los alumnos son muy activos, de hecho, en el último grupo que recibimos hasta van a hacer una actividad en la cual se van a encontrar con los alumnos fuera del aula, estuvieron presentes también en la orientación, hicieron un video para mostrar qué es ser un buddy... De hecho, le dimos el viernes el premio a un chico que se graduó, que no va a formar más parte del buddy program, que es un chico de turismo que nunca se fue de intercambio, pero siempre fue el promotor de todas las actividades. Si decíamos “vamos a bailar tango”, él estaba, estaba en todo, era verano, invierno, online, pandemia y él estuvo, así que le dimos un premio como mejor buddy porque se lo merecía. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_40)¹⁸⁹

... otro programa que se llama programa Buddy UPR_SG2.2_INT_22, ahí son estudiantes locales que están interesados en acompañar a un estudiante internacional en su inserción a la vida de la ciudad y a la vida universitaria. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Hay una cosa que sí hacemos nosotros en la oficina, y es tener un programa de estudiantes anfitriones, son estudiantes anfitriones que se ofrecen de voluntarios para guiar, de cierta forma, a los estudiantes de movilidad entrante y eso también genera que se hagan estos grupos, de que hagan actividades fuera de los horarios de la universidad, y eso también ayuda a los estudiantes extranjeros a vincularse un poco con los estudiantes locales. Eso sí lo administramos nosotros, y es un programa que cada semestre tenemos una base de datos, hacen un grupo de Facebook, hacen actividades... Es gente que hizo un intercambio o que está interesada en hacer un

¹⁸⁹ Las 3 carreras internacionales que menciona, son unas que se dictan mayoritariamente en inglés.

intercambio, o que vio la información y dijo: “yo quiero hacer esto”. Es muy común que sean chicos que quieren hacer el intercambio... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

Tándem de idiomas – Es algo que al igual que en las universidades públicas, apareció solo en un grupo reducido de instituciones. Un ejemplo:

... Tándem de idiomas, es un programa que busca conectar estudiantes locales con estudiantes internacionales para tener la posibilidad de practicar diferentes lenguas. Nosotros tenemos armado un grupo de Facebook... Facebook viene en caída así que vamos a tener que mudarnos a otra red, a Instagram, WhatsApp, pero básicamente era contactar estudiantes interesados en practicar el idioma con estudiantes internacionales. Entonces, el estudiante francés practica su español con un estudiante local y el estudiante local practica su francés con el estudiante francés en un contexto muy informal, muy relajado, nosotros simplemente hacemos el nexo, ellos se juntan en el horario que quieren, a tomar mate... Lo que nosotros proponemos es media hora en un idioma y media hora en otro, es la única consigna que les damos. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Eventos – Al igual que en las instituciones públicas, las privadas realizan eventos en los cuales se busca la interacción entre estudiantes, aunque por lo general, se observa que no hay demasiada interacción. Algunos de los responsables de las ORI, de hecho, reflexionaron sobre que hay que “renovarlas”, como fue el caso de la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16. La acción más típica, como se ejemplifica a través de la palabra del responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_INT_22, es el recibir a los estudiantes internacionales, explicarles aspectos que deben tener en cuenta de la ciudad (seguridad, transporte, turismo, etc.), donde en general los acompañan autoridades de la Provincia donde está la institución.

Otros puntos

Estudiantes angloparlantes que llegan para cursos exclusivos, sin presencia de locales -

Las universidades privadas, al igual que las públicas, ofrecen programas cortos, mayoritariamente en inglés, es decir, no se trata de programas de intercambios, sino de cursos que son solo para extranjeros. Eso puede dificultar la interacción entre estudiantes internacionales y locales, como analizaba la responsable de la ORI en la

Universidad UPR_SG2.1_CBA_29¹⁹⁰, dando el ejemplo de estudiantes norteamericanos que van a la institución y no hablan español. La llegada de estudiantes solo angloparlantes que están juntos sin interactuar con nadie, era descrito por la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_20¹⁹¹, como “una gran frustración”, dado que los feedback, comentaba, que le daban los estudiantes, era que les hubiera gustado interactuar con estudiantes locales. Este es un tema que se evidenció, justamente, en las entrevistas a algunos estudiantes norteamericanos entrevistados.

Materias en inglés – No es algo que esté desarrollado en todas las privadas de la muestra, solo en unas pocas, pero sin dudas tiene un efecto en el poder captar estudiantes de otras regiones. En el caso de la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, la responsable de la ORI explica que desde el año 2015 tienen materias en inglés, ofrecidas desde del Departamento de Programas Internacionales. Lo interesante, es que esa medida, ha posibilitado una interacción entre estudiantes locales e internacionales, con personas que no tienen el castellano como lengua materna:

... hay muchos estudiantes que no hablan español y que, por ende, no consideran la región si no tenemos una oferta académica en un idioma que ellos manejen. A partir de eso empezamos a ofrecer materias en inglés, estas materias son parte de nuestra oferta regular, están abiertas a estudiantes de grado y a estudiantes internacionales. Te diría que esas son las asignaturas donde sabemos que hay más interacción entre los alumnos, porque tenemos en algunas materias 50-50%, o sea, 50% de estudiantes locales y 50% de alumnos internacionales y tratamos de que sean los más mixtas posibles... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)¹⁹²

En una segunda entrevista, la responsable de la ORI – cita anterior – comentaba que desde el rectorado bajaron un lineamiento (en el tiempo transcurrido entre las 2

¹⁹⁰ Como explica la responsable de la ORI la presencia de estudiantes como es el caso de los norteamericanos, es por la necesidad de cumplir con socios del exterior, aunque ella es consciente que “a nivel internacionalización son iniciativas bastante restrictivas”, al reducirse los puntos de interacción.

¹⁹¹ La responsable de la ORI, explica que está tratando de que esos cursos especiales para angloparlantes, también puedan ser tomados por estudiantes locales. Que sean materias electivas. Además, esos extranjeros estudiaban en otra sede, no la principal, siendo su objetivo juntarlos a todos.

¹⁹² Cabe acotar, que la responsable de la ORI indica que todavía no tienen formación en idiomas en la institución, aunque sí hay firmado acuerdos en busca de descuentos para estudiantes con asociaciones como ICANA (Instituto Cultural Norteamericano). Lo que sí hacen, es evaluar gratuitamente el nivel de idiomas, sobre todo para aquellos estudiantes que quieren hacer un intercambio.

entrevistas) para triplicar en 3 años la cantidad de materias en inglés, lo que para ella tendrá un impacto en la IdC y en la presencia de más estudiantes internacionales:

... Eso significa también internacionalizar el currículum y es una inversión, una apuesta a la internacionalización, porque eso significa que vamos a tener más alumnos de afuera, más convenios, nuestros alumnos van a estar más en contacto con gente de otros lugares; entonces seguimos con eso, y la verdad es que fue un apoyo para mí que fue una alegría, porque es algo que vengo peleando desde hace mucho tiempo. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Otras dos instituciones mostraron acciones similares. De acuerdo con la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12, hay una meta de que parte de la oferta disciplinar regular para los propios estudiantes locales se dicte en su totalidad en inglés, siendo una de las motivaciones el atraer más estudiantes de distintos destinos, para “que traigan la verdadera diversidad de fondo al aula, desde el punto de los estudiantes”¹⁹³. La otra institución que hizo referencia a las materias en inglés fue la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14. Nótese, que también está el motivante de aumentar la presencia de estudiantes internacionales:

... empezamos a trabajar con las unidades académicas, con la facultades y escuelas de la universidad, por supuesto, todo con apoyo de las directivas del rector y de los vicerrectores, para que las unidades académicas empezaran a pensar en ofrecer clases en inglés -o un segundo idioma-; primero, porque hay una mayoría absoluta de estudiantes que no pueden hacer una movilidad en el exterior; segundo, porque eso aporta a la internacionalización en casa y a la internacionalización de los programas académicos, pero tercero, porque de esa forma también podemos aumentar la movilidad de los estudiantes que vienen... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

El miembro de la ORI remarca que esa medida permite la llegada de estudiantes que no tengan suficiencia en lengua española, nivel B2, que es lo necesario para hacer un intercambio, ya que pueden venir con un nivel de A2 o B1, tomar de 3 a 5 clases en inglés¹⁹⁴ y además español como segunda lengua. En definitiva, se trata de estrategias

¹⁹³ Se destaca que esta institución no tiene capacitación en idiomas. La responsable de la ORI, decía: “es una pequeña batalla que lamentablemente perdí...”.

¹⁹⁴ No se hizo en poco tiempo, como relata el miembro de la ORI, se trató de un proceso que comenzó en 2013 y se puso en práctica en 2018 (algunas materias).

interesantes, aunque no se puede obviar que gran parte de los estudiantes locales no hablar inglés.

Fuera del Campus - Study Buenos Aires – La mayoría de las instituciones mencionan el programa Study Buenos Aires, como una acción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que está orientada a mejorar la experiencia de los estudiantes internacionales en la ciudad (ver Marco Teórico). También se hizo mención a este programa en aquellas universidades públicas que están bajo la zona de acción del programa. Se trata de una herramienta que es en general, solo para el estudiante internacional, es decir, no hay interacción con el estudiante local. Un ejemplo de su ayuda:

Study Buenos Aires es, básicamente, central para los estudiantes; lo que hace es facilitarnos un poco el tema de los estudiantes en la Ciudad, nos suma mucho a lo que podemos ofrecerle al estudiante internacional en actividades, en este kit de bienvenida que les dan con la tarjeta telefónica, la tarjeta de transporte y esas cosas, las actividades que hacen con los estudiantes durante todo el semestre. Hay una gran actividad que se hace a principio de cada semestre donde hay música, juegos y cosas para que se junten, entonces eso nos suma a lo que hacemos nosotros. (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

Poca interacción – Al igual que mencionó un responsable de ORI en una universidad pública, no se puede obviar que los estudiantes internacionales interactúan más entre ellos. Indicaba la responsable de una ORI:

... Lógicamente, es más sencillo para un estudiante internacional vincularse con otros alumnos del exterior que están en “la misma que ellos”. Es decir, que llegan a un país nuevo en el que no tienen responsabilidades y al que quieren conocer y donde quieren divertirse. Es más sencillo relacionarse con otros jóvenes que tienen los mismo objetivos y libertades que con aquellos locales que tienen una rutina armada y responsabilidades múltiples (familia, amigos, deportes, trabajo, etc.) (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

También hay choques culturales muy fuertes, sobre todo cuando las personas vienen de lugares muy diferentes. En ese sentido, el responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_INT_22, daba el caso de estudiantes japoneses:

Yo te puedo hacer un catálogo de los y las estudiantes japoneses, porque para ellos realmente venir de Tokio o de Nagoya ¡a Córdoba!... Te dicen: “sí, porque fuimos a un boliche y un chico me sacó a bailar”. Claro, para ellos todo eso es de otro planeta, es Marte. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

En definitiva, la interacción requiere, no solo un trabajo con los docentes, como se vio en el tema del aula, sino también con los estudiantes, tanto locales como internacionales. Como cierre, se puede decir que no se vio en ninguna ORI de la Argentina, un trabajo en ese sentido.

El estudiante extranjero – En las privadas, destaca una institución en particular, la Universidad UPR_SG2.1_CBA_41 la cual fue creada a mediados de la década de los ochenta, no posee una ORI, pero tiene entre el 30 y 40% de su matrícula conformada por extranjeros. Ahora bien, ese logro, según explicó su rector/fundador, se basó en una fuerte capacitación al inicio de sus directivos, trayendo expertos muy significativos, para que todos ellos estuvieran “expuestos a distintas culturas: europeas, latinoamericanas, estadounidenses”. Al mismo tiempo, desde el inicio, establecieron convenios con importantes universidades del exterior, y otra serie de medidas que les permitiera vincularse globalmente. De esa forma, un claustro de profesores interrelacionado con el mundo, indicaba el rector, causó que muchos estudiantes vieran como atractivo venir a Buenos Aires¹⁹⁵. Ese campus diverso, hoy les permite no pensar en modelos o conceptos como la IdC:

Internacionalizar el ambiente, internacionalizar el currículum, pero esta frase encierra tantas cosas que carece de sentido, porque dentro de internacionalizar el currículum ¿qué significa?, ¿le doy historia de muchos países?, ¿le doy materias en muchos idiomas?, ¿qué significa? A mí lo que me interesa es lograr que la cultura de los estudiantes incorpore lo internacional, y la de los profesores también, que lo vean normal, que si entrás a un ascensor y escuchás distintos idiomas, distintos tonos no te sorprendés, es lo normal. (Rector en la UPR_SG2.1_CBA_41)

Se trata de un caso raro, de una presencia de extranjeros no común en la Argentina, pero que muestra una clara estrategia de tener un campus multicultural, de tener un entorno donde “el estudiante internacional no se sienta extraño”, justamente, eso viene de una definición de cultura que para él es muy buena: “es aquello que no te hace sentir extraño en tu tierra”.

¹⁹⁵ Hubo también, como el rector comenta, una campaña publicitaria de muchos años a nivel regional.

9.2.4 Internacionalización en Casa/del Currículo - Conceptualización

9.2.4.1 Universidades de Gestión Pública

RELEVANCIA DE LA CAPACITACIÓN DEL PIESCI EN PANDEMIA

El PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional) perteneciente al Ministerio de Educación del país, jugó un rol central en el desarrollo de la IdC/I@H durante la pandemia, esencialmente a través de capacitaciones. Eso se hizo evidente si se aprecia que de la muestra de universidades públicas (34), 26 (77%) participaron de una capacitación muy importante de este organismo que ya tiene unos 20 años de trayectoria¹⁹⁶.

En muchas de esas 26 universidades, al preguntar sobre la conceptualización que tenían sobre la IdC y/o la I@H (conceptos similares según se vio en el Marco Teórico) se hizo algún tipo de mención, justamente, al PIESCI, en particular a una capacitación desarrollada (o en desarrollo, según el momento de la entrevista) en 2021 (en 2020 hubo una exclusiva la IdC), llamada “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral” (se comentó en el Marco Teórico), celebrada entre agosto de 2021 y noviembre de ese año, la cual tenía 3 ejes: Intercambios virtuales; Internacionalización del currículo; Reconocimiento académico. No puede obviarse esta capacitación, dado que fue una iniciativa que desde el propio estado buscó crear conciencia sobre otras alternativas a la movilidad, involucrando, como se dijo a una cantidad importante de instituciones (fueron 33 en total). A continuación, se presentan algunos comentarios que la propia coordinadora del PIESCI, experta entrevistada, daba, aclarando (al igual que se hizo en el Marco Teórico) que esta capacitación era para instituciones que tuvieran vigente algunos de los programas de movilidad que soporta el PIESCI: “El ciclo, el espíritu original es acompañar lo que son todas las carreras que

¹⁹⁶ Lo decía su coordinadora, Marina Larrea cuando fue entrevistada para esta tesis.

participan de ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART, el CUAA, el MARCA, MAGA y Escuelas Agrotécnicas...". (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Sobre el propio curso, explicaba Larrea:

... este año (2021) lanzamos desde el PIESCI la "Iniciativa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral". Estamos financiando a montón de universidades, un montón de plata, para hacer 3 cosas: Internacionalizar el Currículum; Creditizar los planes de estudio - que para mí es como la antesala de Internacionalizar el Currículum -; y, en tercer lugar, para armar estrategias de virtualización de las actividades internacionales y pensarlas de manera virtual (el intercambio virtual, los COILs, etc.). Y para esto tienen que conformar equipos de gestión de la Internacionalización Integral que están conformados por Secretarías Académicas; Internacionales - de rectorados o de facultades, obviamente -; directores de carreras; Centros Universitarios de Idioma; y Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. El dispositivo de la Internacionalización Integral - que es otra forma de decir Internacionalización en Casa - lo tienen que diseñar en conjunto. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)¹⁹⁷

Como se aprecia en la cita anterior, la capacitación debía hacerse con equipos, donde no estuvieran solo las ORI sino más bien las áreas académicas, quienes son las protagonistas, algo que fue descrito en el capítulo anterior por varios expertos.

... tenemos a 33 universidades públicas y privadas que se presentaron, que están siguiendo estos cursos que les llamamos "Ciclo de Acompañamiento", porque ni siquiera son de formación y de capacitación, porque son todas cosas que saben, pero se las estamos mostrando desde otro prisma. Les estamos mostrando el mismo objeto, plan de estudio, y lo estamos sacudiendo desde la internacionalización y no sabés las cosas que están pasando. Las secretarías académicas están revolucionadas. Ayer NOMBRE_OCULTO (responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales de la U. Nacional UPU_SG1.2_PBA_CB_34) llamó y dijo "tengo a mi secretaria académica en llamas, con esto de la iniciativa" (risas). (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Lo descrito en la cita anterior no es menor, muestra que la iniciativa estuvo muy centrada en hacer que las áreas académicas trabajasen, se involucraran en temas de internacionalización a los cuales eran posiblemente ajenas (aspectos mencionados en el capítulo anterior). Igualmente, hay una mención muy explícita, por parte de la coordinadora del PIESCI a que las ORI no son las protagonistas:

¹⁹⁷ Tengamos en cuenta, que, al momento de la entrevista - en septiembre de 2021 - el proyecto estaba en ejecución.

... la Oficina Internacional no es más la protagonista y ese es mi discurso, mi caballito de batalla. ¿Qué hacemos en concreto desde el PIESCI? Lanzamos esto, la "Iniciativa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral". Esto se compone de 2 partes, tiene 2 componentes. Un ciclo de acompañamiento tendiente a que al finalizar el ciclo redacten, elaboren, de manera colectiva, un plan de desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral, de la Universidad, es un único plan institucional por Universidad. Ese plan será financiado por el PIESCI. Para que entiendan qué es lo que tienen que poner en el plan de trabajo institucional, ¡porque no la ven ni cuadrada!, es que les pedimos que conformen equipos con académicos, internacionales, lingüísticos, informáticos, para participar de este ciclo que tiene los siguientes componentes: un seminario primero - que ya sucedió en agosto (2021) - sobre Internacionalización del Currículo; otro sobre reconocimiento académico; otro que fue ayer sobre buenas prácticas de virtualización; y un último que integrará los 3 conceptos para explicarles por qué estas 3 cosas juntas son la Internacionalización Integral. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

¿Quiénes están liderando?, la secretaria académica de rectorado y el secretario de ciencia del rectorado, no la Oficina Internacional - ¿entendés? -. ¿Quiénes están a nivel de la Facultad?, los referentes académicos, ellos están participando de esto. La Internacionalización en Casa es un fenómeno académico, no es un fenómeno de los internacionalistas... No están NOMBRE#1_OCULTO, NOMBRE#2_OCULTO¹⁹⁸ y demás, pero, sus equipos, obvio que están ahí. De hecho, son los que medio coordinan a los equipos completos de la universidad, pero tienen un rol subsidiario, no es un rol protagónico. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)

Otro aspecto a destacar, porque también aparece en las opiniones de los responsables de las ORI referidas al proyecto, pero también en cómo conceptualizan la IdC/I@H, es que se dio una importancia grande al tema de la virtualización, pero con un objetivo de llegar a más estudiantes, también buscando capitalizar lo aprendido en la pandemia con respecto a la virtualidad:

Lo que queremos es que comiencen a imaginar la digitalización de la Cooperación Internacional para poder llegar a más estudiantes, o sea, como una estrategia de internacionalización en casa de mayor democratización, y para que las cosas buenas que trajo la pandemia se perennicen y no pasen desapercibidas, no queremos volver el año que viene (2022) a la movilidad física como si nada hubiera pasado. Queremos volver a la movilidad física, dejando instalados en las universidades dispositivos de virtualización de su acción internacional. Para que lleguen a más países, pero por sobre todo para que beneficien a más estudiantes y docentes locales. Dejar capacidad instalada, fortalecer a la institución a través de la internacionalización. (Marina Larrea, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021)¹⁹⁹

¹⁹⁸ Menciona a dos personas que son responsables de ORI.

¹⁹⁹ De acuerdo con Marina Larrea, participaron 33 universidades más el Consorcio ELSE (Universidades Públicas que brindan posibilidad del examen de español). Si se suman las personas, fueron unas 600, dice. El monto de dinero para el plan final, ella dice que eran 3.5 millones de pesos argentinos, aunque los responsables de las ORI dejaron en evidencia que eso dependía de cada universidad, en muchos casos el dinero fue la mitad.

Todo lo expresado sobre este curso cobra notoriedad, sobre todo cuando se hable de cómo perciben las ORI la IdC/I@H y su la relación con las áreas académicas. También, si hay una visión o no, integral de la internacionalización y no tan centrada en las ORI, algo que debería haber quedado muy claro por el hecho de que el capacitador del curso, fue Pablo Beneitone (experto entrevistado), para quien no hay duda que las ORI cumplen un rol de servicio en la internacionalización (ver capítulo anterior). En ese sentido, como él explica, se buscó la conformación de equipos que no estuvieran centrados en las ORI:

Cuando planteamos el dispositivo ese del año pasado (Convocatoria PIESCI/SPU - Iniciativa de apoyo al “Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral”), yo le dije a Marina Larrea: "sin las Oficinas de Relaciones Internacionales no se puede, pero, con las Oficinas de Relaciones Internacionales no alcanza", o sea, la convocatoria es de equipos, los que participaron de esos seminarios se tuvieron que anotar como equipo, y el equipo tenía que tener representación de las Secretarías Académicas y tenían que focalizarse en determinadas carreras, no podía darse que dijeran "hay, yo quiero hacer la internacionalización integral porque está dentro de nuestro plan estratégico y vamos..."... Es decir, mi postura - lo que le dije a Marina - es que acá, a los seminarios, viene alguien, un director de carrera que tiene la voluntad política de hacer algo, con un secretario académico que lo va a apoyar y lo va a acompañar, y con el de internacionales que sabe todo este "piripipi", pero tienen que venir las 3 partes. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

Con una crítica muy dura hacia las ORI, como se vio en el capítulo anterior, afirmaba Beneitone que la internacionalización tiene que ir a la unidad académica y de esta volver a la ORI, cosa que molesta mucho porque se trata de un rol de servicio:

... Entonces, esto es lo que molesta tanto, porque es una pérdida de poder, pero, a ver, es una pérdida de poder porque es una reconfiguración, pero, es también una manera me parece que de subsistir y de pensar en un rol no tan egoísta y ególatra. Es decir, es un rol de servicio, pero sabes qué, es un mote, una etiqueta, dura eh. Vos imaginate que le digas a una persona con muchos años como responsable de internacionales que es un servicio, es muy complicado, al final molesta mucho porque la universidad está hecha por académicos, no está hecha por gestores, cuando terminás de rascar lo que queda es el estudiante y el profesor, y no hay nada más. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

Por lo tanto, se trató de un curso importante en contenidos, que abordaba – independientemente a la mención de Internacionalización Integral²⁰⁰ – 3 ejes claves. Del

²⁰⁰ Como se mencionó en la primera parte de este capítulo se trata de un concepto que caló muy hondo en el sistema universitario argentino.

lado de los responsables de las ORI, hubo mención en prácticamente todos los casos a lo planteado por Larrea y Beneitone, es decir, que se trata de trabajar en equipo y de pensar en el plan institucional que debían desarrollar a los efectos de obtener financiación, alguna herramienta que permitiera internacionalizar una carrera en particular (era solo un plan por universidad), aunque los objetivos de cada institución fueron muy variados. Unos pocos ejemplos:

... Este curso que está dando el PIESCI es para equipos de trabajo, gente de la oficina está haciendo el curso, pero también los docentes porque, finalmente, la capacitación tiene como zanahoria un proyecto financiado al final, entonces es para los docentes, no es algo que yo pueda proponer desde la oficina porque es internacionalizar el currículum de alguna carrera en particular, y eso lo tienen que hacer los docentes de la carrera. Y los que están tomando la capacitación, aparte de gente de la oficina de internacionales son docentes, así que el PIESCI está evangelizando, está haciendo ese trabajo. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)

... esta propuesta del PIESCI nos permite que otros actores empiecen a involucrarse desde un lugar crítico en lo que es el proceso de internacionalización, porque yo siempre digo, quedarnos en lo que estamos haciendo es un poco quedarse en la zona de confort; entonces, evaluarnos, criticarnos, decir: “nos falta ir por acá, nos falta avanzar con esto”, sirve y sirve un montón, y si esto después lo podemos traducir en un trabajo más amplio a través de equipos, como es la propuesta que hizo el PIESCI a través de internacionalización integral o, como te digo antes, con el informe de autoevaluación, nos da más sustento, nos da más solidez y somos más los que queremos repensar la internacionalización con objetivos que sean propiamente institucionales. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

... al director de robótica ni se le ocurre, ni se le hubiera ocurrido que había que pensar en los conceptos internacionales en la currícula de la materia Electrónica 1, entonces ese es el valor agregado que tiene. El proyecto éste termina con el grupo presentando una propuesta, la propuesta se pone a consideración y eso recibe después un financiamiento del gobierno... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

... Estamos en una etapa muy incipiente de instalar en todos los miembros de la universidad conceptos como internacionalización del currículum. Nosotros nos sumamos, junto con 33 universidades, el año pasado a esos ciclos de formación que ofreció el SPU, y somos una de las universidades que nos han recibido y aprobado el proyecto, y este año tenemos como principal objetivo sensibilizar, porque convengamos que es una nueva mirada. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)

Lo que trató de plantearse en esta sección, es que el Estado también tuvo un rol importante, en este caso por medio del PIESCI, en lo que pudo ser el camino que tomaron las universidades, no solo las ORI, en la búsqueda de alternativas a la IES en plena pandemia. Lamentablemente no puede afirmarse el grado cierto de impacto a nivel de las ORI e institucional, porque para ello habría que analizar cada uno de los planes presentados por las universidades y ver en qué terminaron y cómo de alguna

manera propiciaron o no de ejemplo, para seguir adelante con otras iniciativas en el marco de la IdC.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IdC e I@H

Un primer hecho que llamó la atención está relacionado con la Universidad UPU_SG1.1_ANT_15 (como se ha dicho en secciones anteriores, una de las más prestigiosa y populosas del país). Cuando el responsable de la ORI fue consultado sobre qué acciones de IdC realizaba la institución, su respuesta dejó en claro un gran desconocimiento del término:

... La verdad es que en la Universidad UPU_SG1.1_ANT_15 yo te diría que hasta deberíamos leer un poco más de autores locales, porque vos tenés una formación en la cual, fundamentalmente, se leen académicos, hombres, heterosexuales y extranjeros. Entonces, cuando me hablan de internacionalización del currículum yo ahí pregunto, ¿más vamos a internacionalizar el currículum? La verdad es que cuando vos ves lo que leemos y con qué se forman los profesionales y los académicos, te diría, es preponderante la existencia de autores extranjeros, incluso bibliografía en inglés... En mi carrera particularmente hay cursos en los que no, por supuesto, pero es muy difícil recibirse de económicas en la UPU_SG1.1_ANT_15 si uno no maneja un nivel importante de capacidad de lectura en inglés. Por lo tanto, cuando escucho eso como una propuesta, en primer lugar, digo “che, pero eso ya no funciona así” ... Yo te diría que cuando vos ves los currículums ya están bastante internacionalizados... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_15)

El responsable de la ORI hace foco en la bibliografía, en este caso en inglés, entendiendo que al existir mucha, eso hace que los currículos ya estén internacionalizados. Sin embargo, cuando se estudian trabajos de expertos como Betty Leask de Australia se aprecia que la IdC envuelve muchísimas más cosas, como responsables de ORI en universidades muy pequeñas sí destacaron. Está claro, que no puede decirse que en esta institución no se haga IdC, porque, de hecho, en ella hay desde hace décadas dobles titulaciones, cotutela de tesis, visitas de docentes internacionales, presencia de estudiantes extranjeros e internacionales, etc. Lo que sí puede mencionarse, es que desde la ORI que pertenece a la estructura central de la institución, el responsable de la misma no conoce el concepto. Esto que se ha expresado no es ni malo ni bueno, solo reafirma algunos aportes de los expertos en el capítulo anterior, en el sentido de que no existe un perfil claro para ser responsable de la ORI y es más una profesión que se va

aprendiendo con la experiencia (ver contribuciones de Hans de Wit y Jocelyne Gacel-Ávila).

Saliendo del ejemplo anterior, que no fue algo generalizado, sí se apreció – al menos desde lo discursivo – un entendimiento por parte de la mayoría de los responsables de las ORI de que la IdC y la I@H de alguna forma permiten internacionalizar a personas que no pueden salir a tener una experiencia. Exponía la responsable de la ORI de la universidad UPU_SG1.1_ANT_7 con respecto a qué era para ella la I@H:

Es darles la posibilidad a más actores universitarios de poder exponerse a una experiencia internacional sin necesariamente salir del país. Nosotros obviamente que, por temas de presupuesto, muchas veces la movilidad física, la clásica, la tradicional la tenés limitada a un cierto número de docentes o de estudiantes. La iniciativa de internacionalización en casa le permite llegar a más cantidad de estudiantes, que universidades como la nuestra, que te digo que tiene 123.000 alumnos de grado, realmente necesitás de ese tipo de herramientas para poder internacionalizar a más cantidad de tu plantel docente y estudiante... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

Por otro lado, esta vez con la IdC, la responsable de la ORI entiende que implica varias acciones, como: enseñanza de idiomas dentro del plan de estudio; el tener clases espejo; la visita de profesores del exterior; traer al aula casos del exterior para analizar; etc. Sin embargo, en lo que ella hace hincapié es que para todo eso se necesitan docentes con “cabeza abierta para trabajar de esta forma con los alumnos”. En ese sentido, explica que la universidad trabaja en el proyecto PROFIC²⁰¹, con la idea de que el docente desarrolle las competencias interculturales en el alumno:

... porque tenés que trabajar también habilidades blandas para poder internacionalizar, necesitás pensamiento crítico, necesitás apertura mental, necesitás cierta flexibilidad y tenés que desarrollarla en el alumno. Entonces, la internacionalización del currículum implica la formación, pensar la internacionalización desde la formación más dura, más académica, pero también esas competencias blandas, esas habilidades que tenés que desarrollar en el alumno. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_7)

²⁰¹ Professional Development in Intercultural Competence in Higher Education Institutions. Es un proyecto en el marco de Erasmus+ financiado por la Comisión Europea.

Nótese, como dos universidades, ambas entre las 6 más antiguas del país, tienen responsables de ORI con una visión totalmente diferente de conceptos como la IdC y la I@H. Otros ejemplos de conceptualización de los términos que aparecieron en las entrevistas:

Tabla 48: Ejemplos de las ORI sobre cómo conceptualizan la IdC e I@H

Internacionalización en Casa
La internacionalización en casa es tratar institucionalmente, desde la Universidad UPU_SG1.1_ANT_42 en este caso, de promover actividades para aquellos sectores que no tienen la posibilidad de movilizarse de manera presencial y que tengan una experiencia. Es decir, introducir en los contenidos, en la forma de enseñar del docente, en la investigación, cuestiones internacionales que enriquezcan y que formen a un alumno con una mentalidad más global, no con esa mentalidad aldeana que uno tiene históricamente. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_42)²⁰² La internacionalización en casa, si querés una definición cortita, medio sui generis, pero cortita y descriptiva, es la incorporación de la dimensión internacional en todas las actividades que se hacen dentro de una universidad, ya sea lo que se enseña y en toda la vida del campus... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)
Internacionalización del Currículo
Primero, la internacionalización del currículum para nosotros es un proceso que tiene varias dimensiones, tiene que ver con las competencias y habilidades que un plan de estudios quiere desarrollar en los estudiantes de determinada carrera, con metodologías de intercambio y trabajo colaborativo de las asignaturas de una carrera, con el dominio de idiomas y competencias idiomáticas que una carrera pretende para sus estudiantes y para sus docentes. También tiene que ver con la capacitación que tienen los docentes y que les permite desarrollar nuevas metodologías de trabajo colaborativas con otras instituciones de educación superior extranjeras y, a partir de eso, dinamizar ese proceso de creación de competencias, de habilidades en los futuros graduados, que les permiten insertarse como un ciudadano global a la hora de desarrollar su profesión. Eso es lo que nosotros entendemos por internacionalización del currículum, el currículum no es tener solamente la bibliografía en inglés, eso no sirve de nada, porque si nosotros vemos lo que significa internacionalización del currículum, el objetivo último es la generación de competencias para que los futuros profesionales puedan desarrollarse como ciudadanos globales... (MORI en la UPU_SG1.3_PAM_2) La internacionalización del currículum para nosotros significa incorporar actividades, dimensiones, competencias, métodos de evaluación, métodos de enseñanza con carácter internacional en todos esos niveles, de pregrado, grado y posgrado. No es solamente lo que en un programa dice “contenido”, sino que es en los objetivos, en la metodología, por supuesto en el contenido, en el método de evaluación, en todo lo que hace al currículum es incorporar una dimensión internacional. Eso es distinto de acuerdo a cada asignatura o a cada área disciplinar, en algunos influye mucho el contenido, en otros tiene más que ver con la metodología o, por ejemplo, con el método de evaluación. Pero básicamente es eso, se trata de entender el currículum en su integralidad e incorporar dimensiones, aspectos, ejemplos, casos internacionales, internacionales de distinto nivel de desarrollo que pueden ser más regionales o más multinacionales o extra, más lejanos, pero ese es el concepto sobre el que estamos trabajando. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39) Yo creería, si me dejás decirlo así, en mis propias palabras, es que la vida universitaria de cualquier estudiante en la universidad tenga un componente de internacionalización, que ellos cotidianamente, desde una lectura en inglés, desde una materia que pone a comparar modelos pedagógicos, desde una movilidad, desde una actividad de extensión; por ejemplo, nosotros tuvimos varias actividades de extensión donde hubo, de alguna manera, participantes, estudiantes internacionales, desde una visita de una docente y desde también un conocimiento regional, con una visión regional, con una visión internacional, todo eso ya es internacionalización del currículum. Es decir, convertir la vida universitaria con un componente de internacionalización, pero algo cotidiano, no algo que tengas que tomarte un avión para sentir la internacionalización. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

²⁰² Para el responsable de la ORI, la IdC está adentro de la I@H, lo que demuestra la dificultad en comprender los conceptos por parte de algunos responsables de ORI.

Es tener contenidos dentro de las asignaturas, tener clases espejo, y si es en distintos idiomas mejor todavía, sobre todo el trabajo COIL, que grupos de estudiantes de distintas partes del mundo, entre ellos los nuestros, solucionen problemáticas en conjunto desde esa multiculturalidad. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_17)

Yo creo que la sociedad nos reclama a las universidades formar ciudadanos globales, creo que esa exigencia no estaba hace unos años, no hay una cosa explícita que te lo diga, un documento que diga: “la sociedad dice tal cosa”, obviamente, pero mi impresión hoy es que la sociedad reclama, y es nuestro deber mirarlo, formar ciudadanos globales... Bajo ese punto de vista, me parece que hay que hacer muchas cosas que confluyen en dar experiencias de internalización a la mayor cantidad de estudiantes que podamos, y ahí viene lo que vos mencionás, es decir, experiencias que tienen que ver con internacionalización del currículum, que son variadas... (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_38)

Entendemos que una estrategia es la internacionalización del currículum, internacionalización del currículum que, a su vez y como ya sabés, es muy amplia, es desde traer un especialista desde el exterior para que dicte un curso de posgrado a nuestros docentes, es que nuestros docentes inviten para sus clases de grado a colegas del exterior, es incorporar bibliografía en otros idiomas, es utilizar casos comparativos con otros países para poder dar una perspectiva internacional, es participar en equipos internacionales a través de una misma consigna, a través de clases espejo, es también promover la política plurilingüística en nuestra universidad. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

Fuente: Elaboración propia

Haciendo foco en la IdC, la misma, como explica una miembro de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAM_2, contiene muchas herramientas como las doble titulaciones, titulaciones conjuntas, reconocimiento de créditos, bibliografía en un idioma no materno, etc. En ese sentido, más allá de las conceptualizaciones y si se utilice o no los conceptos de IdC o I@H, todas las instituciones de la muestra, como se evidenció en las entrevistas, realizan acciones vinculadas con estos conceptos incluso desde antes de la pandemia, razón por la cual la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34 explicaba que no hay que comprar “etiquetas”, refiriéndose puntualmente al tema de la IdC. Incluso, como describe la responsable de la universidad UPU_SG1.3_PAT_37 en ocasiones el plan de estudio que se eleva a la secretaría académica para su aprobación, puede tener elementos de IdC que no están reflejados de manera tangible puesto que el docente puede llevar adelante metodologías/acciones informales que podrían estar dentro de la IdC²⁰³. Seguidamente, unos pocos ejemplos de acciones que ya se venían haciendo: UPU_SG1.1_ANT_39 (análisis de casos comparados; invitar profesores extranjeros; dobles títulos; etc.); UPU_SG1.1_ANT_21 (doble titulaciones; Escuela de Invierno; Centro de Idiomas; programa GCPyMES; Cátedra

²⁰³ De acuerdo con ella, eso debería estar institucionalizado, especificado que los programas académicos que presentan los docentes en cada cuatrimestre tienen determinados componentes de IdC.

Abierta de Estudios Latinoamericanos; etc.); UPU_SG1.2_PBA_CB_26 (contenidos y problemáticas internacionales; enseñanza de lenguas extranjeras; COIL; etc.).

Lo más notorio entonces, en base a las entrevistas, es: 1) Hay en gran parte de las ORI un conocimiento sobre qué es la IdC y/o la I@H, aunque en ningún caso hubo un desarrollo teórico/conceptual profundo, de hecho, muy pocas universidades mencionaron a autores concretos como Betty Leask, autora muy citada por su definición de IdC; 2) No se está hablando de nada nuevo, todas las instituciones hacen alguna actividad que puede estar comprendida bajo estos conceptos; 3) Más allá de que se hacen cosas, se evidenció – salvo un par de instituciones – que muchas no están demasiado institucionalizadas, se tratan de iniciativas departamentales (ejemplo, enseñanza de idiomas) o de determinados carreras que por iniciativa propia buscaron por ejemplo, una doble titulación (en general en el nivel de postgrado). Los hallazgos muestran que son elementos importantes en la universidad, destacados por las ORI, pero no bajo un plan institucional y/o estratégico.

RELACIÓN ENTRE LAS ORI Y ÁREAS ACADÉMICAS

Otro punto a destacar, es que aproximadamente un 30% de las ORI hicieron mención a que la IdC – en particular fue la que más se mencionó – involucra a las áreas académicas, con las cuales es necesario trabajar de manera conjunta. Esto es un aspecto importante porque en el capítulo anterior se hizo mucho énfasis a través de expertos como Hans de Wit y Betty Leask, que la IdC es un asunto académico. Sin embargo, hay que considerar 3 elementos: 1) No se les preguntó de manera directa si en la IdC y/o la I@H las áreas académicas eran un actor con el cual debían trabajar, o cuál era su rol. Eso se hizo para eliminar sesgos en las respuestas, debido a que posiblemente hubieran respondido todos que sí, siendo que la entrevista se estaba grabando; 2) Si se tiene en cuenta que el 77% de las ORI estaban participando o habían participado (según el momento de la entrevista) del curso del PIESCI mencionado en la sección anterior, donde por la dinámica de trabajo quedaba claro que los actores principales en la IdC eran las áreas

académicas, ese 30% termina siendo limitado. A continuación: 4 primeros ejemplos donde queda claro el rol central de la secretaría académica en lo que respecta a la IdC y otros ejemplos, donde, al menos se menciona que deben trabajar juntos. La última cita, muestra una experiencia negativa, la cual no se vio en otras instituciones, aunque también está claro que puede haber existido un efecto vergonzante en los entrevistados al ser grabadas sus intervenciones, más aún, teniendo en cuenta que cuando las ORI hablaron del reconocimiento académico en la movilidad de estudiantes saliente, se hicieron presentes reclamos hacia estas áreas. Ver siguiente Tabla:

Tabla 49: Ejemplos de relación de las ORI con las áreas académicas

... hay que trabajar la internacionalización del currículum, ese es un tema que requiere el compromiso de la Secretaría Académica porque la Oficina de Relaciones Internacionales puede hacer muy poco sola, más allá de impulsarlos, porque quien maneja los currículums es Secretaría Académica, es en las unidades académicas... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_5)

... En la internacionalización del currículum, las áreas de relaciones internacionales las pueden tomar, pero no son el área neurálgica de eso, porque la internacionalización del currículum necesita de un trabajo asociado entre el área de internacionalización, una voluntad política de la universidad de hacerlo y el área académica de cada universidad... (MORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)

Supongo que no por comunes, las situaciones son correctas o esperables. Si bien es cierto, o al menos en muchos casos es cierto que las ORI trabajaban.... trabajan.... desacopladas de las Secretarías Académicas (y no solo Académicas... pienso también en las Secretarías de Investigación, de Extensión), tanto ahora como antes de la pandemia, esta situación claramente no es la esperable. Las ORI no tienen razón de ser si no trabajan vinculadas a las Secretarías Políticas de las Universidades. Las ORI son organizaciones de apoyo para llevar adelante objetivos político institucionales como son la internacionalización de las funciones... Académica, pero también Investigación y Extensión. Gestionamos recursos y herramientas que debemos articular, poner al servicio de, diseñar en función de optimizar el impacto respecto a la internacionalización de las dimensiones a las cuales hacía mención anteriormente... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_18)

... Yo no puedo plantear la internacionalización del currículum en la carrera de genética porque no entiendo nada, sí ser una rueda de auxilio, decir: “mirá, la internacionalización del currículum es tal, sirve para tal cosa, ¿cómo podemos ayudarlos para que ustedes puedan incluir la dimensión internacional dentro de la carrera?”, y a partir de ahí trabajaremos en conjunto. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_24)

Cuando nos pusimos a trabajar con la internacionalización del currículum, con la SPU, ahí fue muy claro, ¿quiénes empiezan a trabajar esto?, relaciones internacionales, académica, grado y posgrado... fue la primera vez que nos sentaron con la gente de académica y de posgrado, o sea, lo veo como un avance enorme si vos me preguntás... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)²⁰⁴

Precisamente, a raíz de los proyectos con financiamiento del PIESCI, pudimos implementar algunas acciones que nos interesaban, por ejemplo, el establecimiento de una mesa de internacionalización en la que, además de la ORI, se encuentran la Secretaría Académica, directores de Gestión Académica de los 3 Departamentos Académicos, Vicedecanos directores de carreras, el Programa de Estudios de Lenguas Extranjeras y la Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica. En esta mesa se toman decisiones sobre proyectos de internacionalización vigentes, cuyas actividades involucran a toda la institución... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_9)²⁰⁵

²⁰⁴ Se trata de los cursos que, en pandemia, sacó la SPU/PIESCI para capacitar en temas como la IdC.

²⁰⁵ Se trata de los cursos que, en pandemia, sacó la SPU/PIESCI para capacitar en temas como la IdC.

Es imposible hablar de la internacionalización del currículum si no está el área académica. Y también para mí, es fundamental el área de posgrado, porque los posgrados han tenido un gran desarrollo en la universidad, tienen como un submundo propio, y tenemos que trabajar en forma de vaso comunicante. No el posgrado, por un lado, la secretaría académica por otro, el área internacional por otro. Porque si no, no se gana en masa crítica. Son grandes esfuerzos que, muchas veces, nos pisábamos o nos superponíamos... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_19)

El tema es que hay áreas sustantivas como la docencia, la investigación y la extensión. Y hay áreas transversales como la biblioteca, el campus virtual y ahí entraría la internacionalización. Si los funcionarios de las áreas sustantivas no contemplan indicadores de internacionalización es un problema. Porque, en mi caso, ya estoy cansado de remar, remar, proponer, llevar, armar reuniones, y que del otro lado lo vean como "este me da más trabajo". (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)

Fuente: Elaboración propia

INFLUENCIA DE LA PANDEMIA A NIVEL GENERAL EN LA IDC E I@H

La Pandemia de COVID-19 (en adelante pandemia) fue un drama a nivel global. Sin embargo, representó una oportunidad para las ORI, algo que surgió en varias de las entrevistas. Por ejemplo, para la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_7, la pandemia les obligó a pensar nuevas ideas porque las ORI no cerraron. En ese sentido, ella comenta que instrumentaron mucho el tema de la I@H, todo a su vez, dice, linkeándolo con el concepto de Internacionalización Integral. Igualmente, para la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_33 la pandemia dio posibilidades, como el tema de los intercambios virtuales y los COIL. De hecho, ella menciona que ya antes de la pandemia, habían traído a especialistas como Jos Beelen (entrevistado en esta tesis), invitando a docentes y secretarios académicos, para ver las cosas que se podían hacer en temas como la IdC, pero no tuvo demasiado éxito: "porque no existía la virtualidad, entonces ningún profe se iba a poner a hacer su clase virtual". Agregaba:

...el COIL está hace muchos años, muchas de estas prácticas existían... todos estos conceptos estaban y los conocíamos en todas las ORI, pero era muy difícil instalarlo en las universidades. Lo hacíamos desde la Oficina de Relaciones Internacionales, hacíamos capacitación, pero nadie experimentaba con esto porque seguían sus clases presenciales... En cambio, ahora, como esa alfabetización digital está, por lo menos, no digo consolidada, pero por lo menos iniciada, ha llevado a pensar en estas otras estrategias de aprendizaje y enseñanza, entonces se pueden diseñar distintas prácticas... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)²⁰⁶

²⁰⁶ La responsable de la ORI explica que incluso estuvo en la universidad 6 años antes, dando capacitaciones el creador del COIL, pero no lograron que nadie hiciera uno.

En síntesis, la gran parte de las ORI piensa que la pandemia generó un impulso a la digitalización, virtualización, no hubo menciones directas a conceptos como la IdC o la I@H sino más bien a herramientas, como el COIL, la movilidad virtual, etc. Un ejemplo claro de esto, viene de la mano de la responsable de la ORI en la Universidad UPU_SG1.1_ANT_39, quien menciona que hubo dos efectos notorios de la pandemia. El primero referido a generó “sensibilización sobre la globalidad y la globalización”, mientras que el segundo, está alineado a este empuje que se mencionó de la digitalización:

... Lo segundo es que nos permitió, yo creo que esto debe ser compartido al menos entre todas las universidades de Argentina, dar un salto en la digitalización y en la virtualización de las clases, no solamente de las clases, sino de todos los mecanismos. Entonces, ese conocimiento, ese aprendizaje que hubo sobre lo virtual ha permitido aplicar herramientas que antes eran impensadas. Vos imaginá que en el 2010 la universidad hizo un programa de internacionalización del currículum donde le pagábamos, no estábamos nosotros, pero la universidad le pagaba al profesor si hacía una clase virtual, y esa barrera de la virtualidad que se redujo gracias a la pandemia, o se eliminó te diría, ha servido muchísimo para estos procesos y, sobre todo, no tanto en la movilidad virtual pero sí en la internacionalización del currículum, vemos que son cambios que están para quedarse, la movilidad virtual no creo que sea un cambio que está para quedarse, pero en el componente de internacionalización del currículum sí, o por lo menos no está para quedarse en un número significativo... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

Al mismo tiempo, también hubo una parte de la muestra que explicó que la pandemia les hizo tomar conciencia de que el foco estaba en la movilidad presencial. Por ejemplo, de acuerdo con la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAM_2, la internacionalización siempre fue pensada principalmente como movilidad estudiantil, lo cual responde – dice - también a un modelo que se desarrollaba en países desarrollados como los europeos. La pandemia, explica, fue para ellos “como un shock en esta concepción, tanto teórica como práctica” de lo que entendían por internacionalización.

A continuación, se seleccionaron dos ejemplos para dejar asentado que casi el 100% de la muestra vio la virtualización como un efecto inmediato de la pandemia que impacta en la internacionalización. Sin embargo, en estos dos ejemplos, también se quiso traer a colación los desafíos/ incertidumbres que implica la virtualización, algo también visto en gran parte de las instituciones:

... la pandemia nos puso por delante un desafío... Esta universidad tiene una naturaleza muy fuertemente arraigada en la presencialidad, tenemos pocas, apenas tres carreras de posgrado con la modalidad a distancia. Acá nosotros queremos tener al alumno sentado en la silla... la verdad es que como fuimos reaccionando a esa ausencia de presencialidad, a tener a los alumnos cada uno en su hogar y demás, sin dudas nos mostró el potencial que tiene la virtualidad... Entonces, también nos hizo darnos cuenta de que, si vamos por estrategias de internacionalización y mediadas por la virtualidad, teníamos que tener muchas condiciones mejores de las que estaban en ese momento. Creo que eso se está logrando, estamos en vías de lograrlo, y por eso también el interés o el desafío de poder hacer internacionalización virtual. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)

... mucha gente descubrió que no todo es necesario que sea presencial, como se venía repitiendo hace décadas, y que se pueden hacer cosas a distancia, y con calidad. Entonces, sirvió para eso. Yo creo que el desafío está en cómo consolidamos eso, porque ahora ya está el temor de: "el año que viene se normaliza todo, volvemos a la actividad presencial". Hay riesgos, por ejemplo, en AUGM no vamos a hacer movilidad presencial el año que viene porque hay muchas universidades que no saben qué van a tener de virtual, qué van a tener de presencial, entonces, no se pueden comprometer a qué número de plazas pueden recibir y demás. Y ya se decidió que no se va a hacer. Entonces, no todo es positivo, tampoco. Muchos creen: "ah, no, esto nos cambió, nos cambió la vida". No. Nos cambió en esta coyuntura. El desafío va a estar si este cambio lo catalizamos o nos generó un cambio ilusorio de 2 años – 20 y 21 – y a partir del 22, estamos otra vez en la indefinición de hacia dónde vamos... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_19)

De todas formas, más allá de que está claro que la pandemia visibilizó herramientas como la movilidad virtual y los COIL, hubo un aporte que se considera sustancial de parte la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34 debido al hecho de que está muy alineado con los comentarios de algunos expertos como Pablo Beneitone, en el sentido de que no se trata de utilizar una herramienta solo porque en la pandemia se descubrió que puede ser beneficiosa, debe haber un plan detrás. La responsable, refiriéndose al COIL, dice "no vamos a surfear la ola de lo que viene, en tanto que "vamos todos con los COILS"; sí, es una herramienta más, es un instrumento...". En su opinión, primero hay que entender la dimensión de cómo se forman a los estudiantes, y luego cada institución decide de qué manera:

... Las disciplinas y las áreas de conocimiento abrevan en tradiciones, y esas tradiciones son a veces francesas, a veces anglosajonas. Entonces, también pensar cómo están internacionalizados nuestros currículos, por ejemplo, carreras de sociología y antropología. En UPU_SG1.2_PBA_CB_34 hicieron un, nosotros lo llamamos "estado general del saber", para reflexionar. El cuerpo docente formado mayoritariamente en Europa y mayoritariamente en Francia, ¿de qué tradiciones abrevaba y cómo eso se conjugaba para formar estudiantes del primer cordón y con una mirada antropológica y sociológica que abrevie de distintas tradiciones?, para no ser hijos solamente de aquello en lo cual se formó el cuerpo docente. ¿Entendés que nuestra reflexión es desde ese lugar? Te lo pongo desde otro punto de vista, que lo venimos hablando mucho con el decano de ciencia y tecnología: ¿cómo formamos a los ingenieros?, ¿cuál es la dimensión internacional para formar a los ingenieros y las ingenieras que están en

UPU_SG1.2_PBA_CB_34 hoy?, ¿por qué? Porque su inserción laboral va a ser en un mundo mucho más complejo, heterogéneo y global de lo que se pensó cuando se hicieron las carreras. Entonces, la verdad, no voy a hablar de COIL, porque para nosotros COIL podría ser un insumo eventual si está en consonancia con cómo reflexionamos la formación de nuestros estudiantes. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_34)

Al analizar las entrevistas, salvo 3 instituciones, no se ve el grado de profundidad observado en la cita anterior. De acuerdo a lo que ya se ha mencionado, casi todas las universidades compartieron distintas iniciativas que estaban llevando adelante durante la pandemia o que estaban pensando realizar. Sin embargo, se halló que casi todas las universidades hablaban de las mismas cosas, herramientas. Se presentaban más como un fin en sí mismo, que dentro de un objetivo concreto de desarrollo de la dimensión internacional del tipo de graduados que se busca para una determinada carrera. Un aporte que estuvo alineado en cierta medida, también con el tema del COIL, vino de la mano de una miembro de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAM_2, a quien se le comentó que una universidad privada de la muestra, había manifestado el deseo de que todos los que se gradúen en cada carrera hayan pasado por varios COIL. Ella decía, al preguntársele si podía ser algo factible en su institución:

No, bajo ningún concepto eso, eso no es pertinente tampoco, son metodologías pedagógicas, vos no podés obligar al estudiante a que haga eso cuando la propuesta tiene que venir de los docentes; son estrategias de internacionalización de asignaturas, no es una estrategia de formación para el estudiante. (MORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)

En lo que se quiere enfatizar, es que las herramientas, no tanto los conceptos, están en las universidades, pero, no se evidenció en casi ninguna de las instituciones un pensar estratégico sobre el uso de ellas. Posiblemente, eso se deba, a que no es el rol de las ORI pensar en estos términos, sino que es el de las propias áreas académicas.

¿ES MÁS REALISTA PARA ARGENTINA LA IDC Y LA I@H QUE LA MOVILIDAD SALIENTE?

La conclusión general, es que prácticamente todas las universidades de la muestra, ven a la IdC o la I@H – depende cuál de los dos utilizan más – como algo que realmente posibilita un mayor impacto para los estudiantes, aunque, sobre todo, hablando no de

los conceptos sino de las herramientas. Un caso donde se destaca que hay que ir por otros modelos de internacionalización es el siguiente:

En nuestra universidad, que es gratuita obviamente por ser una universidad pública, no es suficiente para que los alumnos vengan; hay estudiantes que ni siquiera con la gratuidad pueden venir, entonces, todos los que trabajamos en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_47 damos un porcentaje de nuestro sueldo para becas. No es algo obligatorio, es algo voluntario, pero el 99.9% de los trabajadores, los que somos autoridades damos un porcentaje un poco mayor, damos un porcentaje de nuestro sueldo para que los chicos, además puedan viajar, porque es la beca para apuntes, para viajes en el transporte público, lo que necesiten, pero con eso de alguna manera pueden tener la tranquilidad de participar. A esos chicos no les podemos vender cualquier modelo de internacionalización, tiene que ser una internacionalización que les sirva para su vida cotidiana, que los complete como profesionales, como ciudadanos; así que, en ese sentido, me parece que la internacionalización del currículum, de alguna manera te diría, el gran beneficio que acarrea es que está para todos... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_47)

Sin embargo, más allá de que casi la totalidad de las instituciones ven que en la IdC/I@H hay más democratización (fundamentalmente en las herramientas virtuales que forman parte de estas) no se trata, para la responsable de la ORI en Universidad UPU_SG1.1_ANT_39 de ir por la negativa, en el sentido de que como la movilidad es baja hay que ir, por la IdC. De acuerdo con ella, hay que verla como una herramienta que dota a los estudiantes de habilidades internacionales que les mejorará – dado el contexto actual – la empleabilidad y al mismo tiempo el convertirse en ciudadanos con una conciencia global. Ante la pregunta de concreta de si democratiza más la internacionalización que la movilidad física, exponía:

Sí, yo creo que eso es absolutamente cierto, pero eso es parte de la negativa, como si la internacionalización del currículum fuera un consuelo porque no podemos hacer movilidad para todos; en realidad es cierto que no podemos hacer movilidad para todos, pero la internacionalización del currículum tiene que estar igual. De hecho, nosotros con menos énfasis que durante la pandemia ya lo veníamos haciendo, porque además es algo que se convierte, en vez de una experiencia de un semestre, se convierte en una experiencia de una carrera. Entonces, no solo lo hacemos inclusivo, sino que lo hace más sostenible, lo hace una verdadera estrategia. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

La respuesta de la responsable de la ORI (cita anterior) entiende que la IdC no es un consuelo, tiene que ser una estrategia porque acompaña al estudiante toda la carrera, es más sostenible en el tiempo, además de ser inclusiva.

9.2.4.2 Universidades de Gestión Privada

Conciencia – Más allá de que en muchas de las universidades privadas de la muestra los valores de movilidad presencial son altos, hay un entendimiento de que no llegan a todos los estudiantes. Nótese, que, por ejemplo, en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31, donde según la exresponsable de la ORI la movilidad representa el 25% de la matrícula, hay intención de ir por conceptos como la I@H para llegar a más estudiantes:

... yo tengo un objetivo de internacionalización en casa muy fuerte, porque entendemos que para este 75% que no puede, intentamos a través de la internacionalización en casa tratar de generarle algún tipo de experiencia también, aunque sea sentándolo dentro de una clase con personas de distintos países. Nosotros, por ejemplo, no somos una universidad que midamos balance con un sistema muy riguroso, sino que, al revés, es bienvenida la mayor cantidad de alumnos internacionales posibles por este objetivo, por este 75% que no logra irse. (EXRORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Otros ejemplos similares:

... yo soy muy consciente de que tengo alrededor de 16.000, o de los más de 20.000 alumnos que tiene la universidad, 16.000 son estudiantes de grado, y cuando yo te estoy diciendo que aproximadamente 200 o 300 estudiantes son los que están viajando por año, está clarísimo que estoy llegando a un 2%. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

Lo que pasa es que la internacionalización del currículum es la única forma realmente que garantice de que todos y cada uno de los y las estudiantes tengan alguna experiencia internacional, intercultural, es la única forma. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Conceptualizaciones sobre los conceptos de IdC e I@H - La mayoría de los responsables de las ORI entrevistados, se aproximan a la idea de los conceptos (si se tienen en cuenta los principales autores referenciados en el Marco Teórico). Lo que sí hay que destacar, es que al igual que pasó con las instituciones públicas, hay cierta confusión entre los conceptos de IdC e I@H, lo cual no llama la atención debido a que incluso los expertos entrevistados han explicado la similitud entre ambos. Un ejemplo de percepción de cada uno:

... para mí la internacionalización en casa, justamente son todas estas acciones en pos de instalar conciencia global, desarrollar habilidades globales, habilidades interculturales y demás, que vos puedas gestionar para todos los estudiantes, independientemente de la movilidad. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

Lo de internacionalizar el currículo es, concretamente, agregar un elemento internacional al programa de estudios, al syllabus o al currículo, en la forma de la enseñanza, y puede ser a través de distintas metodologías y distintas herramientas que tenemos al alcance, como puede ser una clase espejo o simplemente invitar a alguien que te dé una charla sobre un tema específico porque tiene el expertise sobre ese tema, o si vos querés podés hacer un COIL, que tiene unas etapas específicas a seguir... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)

Gran cantidad de docentes formados en el exterior – IdC/I@H - Instituciones como la UPR_SG2.1_CBA_29 cuentan con número alto de docentes formados en el extranjero. En ese sentido, la responsable de la ORI explicaba que la IdC se da de manera automática por el tipo de docente que tienen:

Respecto de la internacionalización del currículum, el hecho de que nuestros profesores hayan estado fuera y hayan aprendido con bibliografía, pensamiento y una visión externa, automáticamente lo incorporan en nuestro currículum... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Ella agregaba que hay una política de contratación de docentes con visión internacional, como así también en los últimos años han comenzado a contratar profesores de otros países:

... pienso en las últimas contrataciones y hay muchos profesores que son de otros países también, no solo que estudiaron afuera, sino que son de otros países, y tenemos una política de recibir también profesores visitantes para distintos tipos de actividades. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

La IdC, subrayaba la responsable de la ORI, es algo que dan por sentado por el perfil de los profesores. Sin embargo, una institución que también se encuentra entre las más costosas del país, la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16, no sigue adrede una estrategia de contratar docentes que hayan tenido una formación en el extranjero, considerando que eso representa, para la responsable de la ORI en esa institución, una visión muy norteamericana:

A mí me parece que mientras más diverso sea el campus docente, más enriquece; UPR_SG2.1_CBA_16 tiene un campus docente muy local o argentino. Es imposible compararnos con UPR_SG2.1_CBA_29, y hasta te diría con UPR_SG2.2_PBA_12, porque son dos universidades que tienen estrategias muy norteamericanas, también en el reclutamiento de docentes, entonces la UPR_SG2.1_CBA_16 no, la UPR_SG2.1_CBA_16 funciona como la UPU_SG1.1_ANT_15. Son universidades locales y son universidades donde vos querés trabajar, porque querés trabajar en la institución y porque te comprometés con lo que la institución tiene

y lo que representa, lo que es y te sirve desde ese lugar a vos, no porque vayas a cobrar... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

Lo expresado, muestra lo diverso que pueden ser las estrategias de internacionalización, en este caso, el tipo de docente que se quiere.

Enfoque más “utilitarista” - Hay un aporte del responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31 que plantea el tema de la IdC desde la calidad, algo que se aclara no apareció en ninguna otra institución. El valor de considerarlo se debe a que una vez más, muestra las diferentes percepciones sobre un mismo concepto que tienen los miembros en general de las ORI. Se trata de un enfoque que ve la IdC como un fin más “utilitarista”, en el sentido de que apunta a lograr calidad en la propia institución y a través de eso mejorar la empleabilidad del graduado, mejores salarios, algo que se entiende perfectamente en esta institución que tiene carreras orientadas 100% a las ingenierías y que es además una de las más caras del país. Claro está, que también hay un interés en que esos graduados tengan la habilidad de adaptarse a entornos internacionales de trabajo. Pero, nuevamente, se trata de una visión más orientada al mercado de trabajo, más anglosajona como él mismo afirma:

Y acá voy a agregar algo que es mío: La internacionalización de los planes de estudio, del currículum, con las perspectivas modernas, la de Betty Leask y otros, le dan - esas perspectivas - calidad a tus programas, acá ya no hay demanda ni de la institución ni de los estudiantes, es una cuestión de calidad de tus programas universitarios y académicos. En general los parámetros de calidad los define la institución y la discusión de la calidad en la educación superior es todo un tema en Argentina muy reducida a nuestros sistemas de acreditación, que es sencillamente una burocracia que se instaló porque hay algunas carreras donde hay un interés público, se quiere asegurar que los médicos que vayan a operar a alguien tengan algún mínimo de información, eso está muy bien, lo que pasa es que la calidad real, aquella que genera muchísimo valor agregado, pasa por otro lado. Los anglosajones lo tienen bastante claro esto y por eso son los anglosajones los que construyeron este concepto de la Internacionalización del Currículum aplicado a la calidad de la educación superior. Nosotros desde el hemisferio sur vemos con un poco más de distancia, estamos tratando de entender cómo implementarlo, pero muchas universidades lo están haciendo y lo están haciendo bien. Hoy por hoy mi trabajo en el UPR_SG2.1_CBA_31 es explicarles a muchos de los formuladores de políticas que la Internacionalización del Currículum o de los planes de estudio, le da un plus de calidad a tu universidad, y eso significa empleabilidad, significa mejores salarios, mejor capacidad para adaptarse a entornos internacionales de trabajo. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Acciones muy variadas – Al igual que acontece con las universidades públicas, las privadas también realizan varias actividades relacionadas con la IdC/I@H que pueden estar o no bajo esos conceptos, medidas o no medidas al no concentrarse necesariamente en el área de internacionales: Ejemplos: UPR_SG2.1_CBA_29 (convenios de dobles titulaciones²⁰⁷; acuerdos de doble titulación²⁰⁸; COIL; bibliografía en inglés (70/80% a partir del tercer o cuarto año de carrera); materias en inglés; profesores visitantes; etc.); UPR_SG2.1_CBA_31 (profesores visitantes; doble titulaciones; etc.); UPR_SG2.1_CBA_40 (dobles y triples titulaciones; enseñanza de idiomas extranjeros; carreras bilingües; guests speakers; etc.).

Relación entre las ORI y las áreas académicas – A algunas instituciones se les mencionó que para expertos como Pablo Beneitone y Marina Larrea, la IdC y la internacionalización en general, deberían pasar más por las Secretarías académicas que por las áreas de internacionales. En general, hay aceptación sobre ese hecho, aunque unas pocas instituciones se centraron más en afirmar que eso se debía a que las ORI no pueden asumir todo, por ejemplo, el armado de varios COIL, como exponía el responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31, alineado a lo que expresaba la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, para quien su oficina tiene que ayudar a los profesores, porque estos “tienen un montón de otras obligaciones y responsabilidades”, no se les puede dejar toda la gestión de lo internacional, en su opinión no hay blanco o negro, se trata de un gris. Este tipo de aportes, que también se evidenciaron en las universidades públicas, no terminan de aclarar si en realidad el rol de la IdC es más un tema de las áreas académicas y de las ORI como un servicio, como enfatizaba el experto Pablo Beneitone. Otro punto a destacar de las respuestas, vino por el lado de una institución, que resaltaba la relevancia de las autoridades para lograr que exista diálogo con el área académica. Fue el caso de la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_INT_43, quien entiende que en otras instituciones donde no

²⁰⁷ Es obtener el grado en la universidad y de uno o dos postgrados en instituciones del nivel de HEC París; MIT Sloan Business School; Sciences Po; etc.

²⁰⁸ Son a nivel de postgrado y permiten acceder a un máster extra al de la universidad, por ejemplo, con HEC París.

hay un apoyo grande del rector, eso se complica: “nuestro rector es un fanático de lo internacional”.

INFLUENCIA DE LA PANDEMIA A NIVEL GENERAL EN LA IDC E I@H

Con respecto a la pandemia, las universidades privadas en mayor o menor medida reflexionaron sobre la movilidad presencial y la búsqueda de alternativas. El cierre de fronteras causó que las ORI, que estaban enfocadas en gran medida a la movilidad, tuvieran que replantear si el esfuerzo diario que implicaba la movilidad era algo tan necesario. De lo que se desprende de las entrevistas en general es que la pandemia dio tiempo a las ORI, debido a que el salir de la movilidad presencial, que les consumía gran parte del día a día, abrió un período largo de análisis, que posiblemente de otra forma no hubieran tenido. Ejemplos:

Yo, después de la pandemia, no puedo seguir haciendo lo mismo que antes... Para mí, el concepto de una oficina institucional centrada en un porcentaje alto en la movilidad presencial es algo que tiene fecha de vencimiento, porque creo que lo que expuso de manera elocuente frente al resto de las cosas, es que estás trabajando solamente con un porcentaje muy pequeño de tu cuerpo estudiantil, y creo que eso antes no estaba concientizado ... Yo desde UPR_SG2.1_CBA_16, al presentárselo a las autoridades, a los decanos, no paro de insistir en que si yo me concentro en movilidad estoy trabajando con el 2% de los estudiantes... El tema es, ¿y qué hacemos?, ¿cómo llegamos al 98%? Ahí es donde tenés que empezar a inventar cosas... Entonces, yo creo que, te guste o no te guste, esto impacta, y yo creo que el cambio está hecho... hay una decisión ya de no invertir todos los recursos en eso, que era lo que teníamos mayormente antes. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)

De hecho, el cimbronazo de marzo del 2020 nos agarró a todos y nosotros, rápidamente, en un mes tuvimos que transformar esta oficina, porque si no esta oficina se quedaba sin ninguna actividad sustantiva que realizar. Entonces, tuvimos que reinventarnos... En el plano inmediato era hacer que nuestros estudiantes retornaran al país sanos y salvos... Pero más allá de eso... porque yo digo: “miren, esto llegó para quedarse, la virtualidad llegó para quedarse”, no sé si en esta proporción, pero lo vamos a tener que empezar a plantear porque la movilidad presencial de los estudiantes hace muchos años que está en crisis, y nosotros lo notamos aún más a partir del 2019 por una cuestión estrictamente de los costos económicos... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)²⁰⁹

²⁰⁹ El responsable de la ORI explica que lograr una internacionalización más inclusiva y democrática, en el sentido de que los estudiantes pudieran tener una experiencia internacional e intercultural ya sea en el propio campus o en la casa a través de una computadora, era algo que ya tenían en mente, pero, recalca, la pandemia les dijo: “esto no lo podemos seguir dilatando más, hay que abordarlo de lleno y hay que meterse porque no hay otra opción”.

9.2.5 Estrategias Virtuales e influencia de la Pandemia

9.2.5.1 Universidades de Gestión Pública

9.2.5.1.1 Movilidad Virtual - COIL

MOVILIDAD VIRTUAL

Al analizar las entrevistas realizadas con los responsables de las ORI, no hay dudas que para la mayoría la movilidad virtual fue una alternativa ante el cierre de fronteras. En el capítulo anterior se conocieron las opiniones de expertos sobre algunos temas, uno de ellos el tema de la movilidad virtual. En particular, dos de ellos, Marina Larrea y Pablo Beneitone (coordinadora del PIESCI y experto en IES), fueron críticos sobre la forma en que esta se implementó, sobre todo tomando como ejemplo el programa PILA Virtual. Se hace este comentario dado que los aportes de ambos estuvieron relacionados con la improvisación en la manera en que se lanzó el programa, sobre todo, por la falta de capacitación de los docentes no solo en lo que respecta a integrar a un estudiante internacional – que se convertía para ellos solo en una ventana más del Zoom – sino también por el hecho de que en realidad se trataba de clases presenciales que se hacían virtualmente, sin una pedagogía específica atrás. Esto se destaca, porque en las siguientes hojas aparecerán aspectos positivos y negativos por parte de los responsables de las ORI sobre la movilidad virtual, pero, pocos responsables de ORI plantean argumentos similares a los esgrimidos por los dos expertos mencionados. Un ejemplo donde sí se hace un planteo similar es a la vez curioso, puesto que trabajando en esa universidad y habiendo sido exresponsable de la ORI, estaba el promotor y coordinador del PILA Virtual durante la pandemia. El caso: Durante la pandemia, explica un miembro de la ORI (con muchos años de experiencia) en la universidad UPU_SG1.1_ANT_21, todas las universidades pasaron a modo virtual porque no había otra opción: “... todos nos volvimos una pantallita de Zoom”. En ese sentido, él comenta el caso del PILA Virtual

y las inquietudes que tuvo con el anterior responsable de la ORI²¹⁰ quien era uno de sus impulsores (coordinador por Argentina). Él cuenta que le dijo a ex responsable de la ORI que no veía al programa como muy bueno, no por el hecho de que a la vuelta a la presencialidad el mismo bajara en la oferta de materias virtuales (duda que también tenía el propio ex responsable de la ORI), sino porque no puede haber oferta virtual si no se le han dado las herramientas y capacitaciones convenientes a las personas que tiene que hacerla. Nótese, que se trata de un planteamiento realizado por el experto Pablo Beneitone. Indicaba:

... Ningún profesor, o muy pocos son los profesores de las universidades latinoamericanas, y sobre todo las argentinas, no me animo a arriesgar por Colombia y México, que tienen idea de cómo virtualizar, cómo enseñar a distancia, que es distinto que pasarse a virtual, porque lo que hicimos nosotros fue sustituir el ejercicio de la docencia presencial por la videollamada, es lo único que hicimos la mayoría... (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

De acuerdo con el miembro de la ORI, no se trataba del hecho concreto que al volver a la presencialidad la oferta virtual caiga, sino de algo peor: "... nadie sabe enseñar en la virtualidad...", son muy pocos, remarca, los que saben hacerlo.

Por supuesto, me dice²¹¹ "sí, pero si lo bajamos²¹² no tenemos nada para hacer", lo de siempre, la necesidad de la urgencia y las necesidades políticas te fuerzan a hacer cosas que no son las mejores. Le digo "está bien, yo lo único te advierto cómo lo veo yo", que efectivamente pasó eso. (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

En su opinión, hay 3 aspectos importantes:

... lo virtual no reemplaza a la movilidad presencial; punto dos: si queremos hacer algo virtual tenemos que aceptar la enseñanza a distancia mediada por tecnologías; punto tres: tenemos que preparar a los docentes para que puedan hacerlo, y después pensar en la movilidad virtual. ¿Qué hicimos los latinoamericanos? Como de costumbre, por una cuestión de necesidad y urgencia, pusimos el caballo atrás del carro y el carro no se mueve. (MORI en la UPU_SG1.1_ANT_21)

²¹⁰ Fue entrevistado como experto.

²¹¹ El exresponsable de la ORI en esa universidad que estaba coordinando el PILA Virtual para Argentina.

²¹² En referencia al PILA Virtual.

Beneficios para algunas universidades

Lógicamente, como se verá más adelante, no para todas las instituciones la movilidad virtual trajo beneficios importantes. Sin embargo, en determinadas instituciones sí fue un cambio importante, sobre todo considerando el segmento socioeconómico de la planta de estudiantes. Por ejemplo, en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1 ubicada en el Conurbano Bonaerense, una miembro de la ORI explicaba que hubo un crecimiento exponencial de las movilidades virtuales, algo que se explica también por la población universitaria:

... Entonces, de pronto, si vos ves las edades de las personas que realizan movilidad son entre 30 y 50 años, es increíble, es gente que en otro momento de su vida no hubiera podido irse un cuatrimestre a otro país. Entonces ahí hay una cuestión típica de la UPU_SG1.2_PBA_CB_1, estudiantes grandes que capaz que son madres, padres que se ponen a estudiar y son los que más eligen las movilidades, entonces hay un aprovechamiento de ese recurso... (MORI#2 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)²¹³

Se trata, como se vio en la cita anterior, de una herramienta que posibilita a estudiantes más grandes, con familia, trabajo, etc., hacer una experiencia de “movilidad” que de manera presencial les sería imposible. Otro beneficio, en la misma institución, viene de la mano de que la movilidad virtual es más flexible, como explica otra miembro de la ORI. Tiene cero costos para las universidades (está también bajo el sistema de reciprocidad), lo que posibilita que un estudiante no tenga la obligación de cursar materias que estrictamente tenga que luego homologar:

Esta posibilidad de que no tenga costo, te da la posibilidad de que el estudiante pueda decir: “voy a elegir una materia a homologar y la otra hacerla para mi formación, porque por ahí es una materia que en el plan de estudio no está, pero que está buenísima para complementar mi formación académica”. Cuando es movilidad física, sí o sí, como mínimo tres cursos de los que tienen que hacer los tienen que homologar, mínimo, y tienen que cumplir con ese trayecto académico y terminar y aprobar, es como un compromiso del estudiante. (MORI#1 en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

²¹³ Esta institución, como explicaron las entrevistadas, participó del PILA Virtual, PAME Virtual y eMOVIES. Como dato, dado por ellas, en 2021 tuvieron 50 movilidades virtuales.

Más allá de que gran parte de las universidades han visto beneficios en la virtualidad, prácticamente ninguna ha realizado estudios para ver el impacto en los estudiantes (en el último ejemplo, se indica que hubo una encuesta). Sin embargo, algunas instituciones hablaron de la opinión positiva de quienes participaron:

Ahora bien, siempre estuve en contra de que sea la internacionalización para pobres la de la virtualidad. Y la pandemia también me abrió la cabeza, porque los pibes, la respuesta que te dan es: no me importa que me la acrediten o no me la acrediten en mi plan de estudios, pero yo cursé una materia en Bolivia, en Ecuador, en Perú, y la experiencia fue maravillosa. Así como yo, como profe, al haber tenido estudiantes en mi aula virtual... Y, por ejemplo, yo doy la materia Movimientos Sociales en trabajo social. Y de repente, tener estudiantes, sobre todo, tuve colombianas, que hablen de la realidad de su país, con los estudiantes nuestros, eso también fue muy enriquecedor y se tendieron lindos puentes. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_30)²¹⁴

Para los estudiantes, han sido muy buenas las experiencias de los intercambios virtuales, salvo algunas excepciones donde las universidades no han dado respuesta a la demanda de los estudiantes, en términos administrativos más que pedagógicos, porque ahí hay mucho tema, también hay universidades que se embarcan y después no dan garantías para que el estudiante pueda insertarse, estoy hablando de cuestiones meramente administrativas, o la información para que el chico sepa dónde conectarse, qué día conectarse, eso es todo un tema. A los estudiantes les sirve y quieren seguir teniendo la posibilidad de hacer asignaturas virtuales; ahora, nosotros, la Universidad UPU_SG1.3_PAM_2, tenemos que acompañar eso para que los estudiantes puedan seguir haciéndolo y empezar a discernir cuáles son los partners que a nosotros nos dan la garantía de que los estudiantes lo pueden hacer, porque un estudiante que tiene una mala experiencia en la virtualidad después no quiere hacer más, prefiere ir y hacer turismo académico que sabe que está ahí y listo. (MORI en la UPU_SG1.3_PAM_2)

Yo recuerdo, me viene a la mente: “pero nosotros no queremos participar, porque después las movilidades físicas no queremos que se interrumpan, y no es lo mismo, toda la cuestión cultural que se ve en el país”; sin embargo, los resultados de esos 13 alumnos que tomaron asignaturas virtuales en otro país, les hicimos encuestas y, para sorpresa, claro que todo el mundo quiere ir a Perú y ver con sus ojos el Machu Picchu, estar con el compañero peruano y demás, pero fue muy positiva la apreciación de los alumnos de tomar este tipo de alternativas, para nosotros fue una sorpresa porque, cansados de estar frente a una computadora y demás, pero la experiencia logra que se generen vínculos con el docente, reciben otra impronta, se enriquecen y eso se mostró en las encuestas. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)²¹⁵

²¹⁴ El responsable, aclaró que siempre estuvo en contra de la movilidad virtual, porque eran los que no podían hacer presencial por falta de poder adquisitivo. Lo que le “rompió” su estereotipo, dice, es ver que los chicos que hicieron movilidad virtual, la vieron como una linda experiencia.

²¹⁵ El programa es el PILA Virtual.

Algunas barreras

Si se observan los números de movilidad, los mismos no son demasiado altos en la mayoría de las instituciones. Ejemplos:

... en 2021 hubo cinco entrantes virtuales y cuatro salientes... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)²¹⁶

... era muy reducido porque se inscribían 5, 6, 8 o 10 alumnos por semestre y no 50 o 100. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_4)²¹⁷

...13 estudiantes el año pasado y 15 este año²¹⁸; el año pasado entraron solo 2 personas, eso es el segundo semestre de 2021, y ahora tenemos 15 personas en el PILA virtual. (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)

... nos ha resultado bastante difícil conseguir alumnos que quieran hacer movilidad virtual para PILA, que es español, que no habría inconveniente con el idioma; tuvimos más chicos, tuvimos 5 o 6 para Brasil con el programa MARCA, que yo pensaba que en realidad íbamos a tener más con PILA por el tema del idioma, pero no resultó. (RORI en la UPU_SG1.2_CBA_13)

... Tratamos de aprovechar todas las oportunidades. El programa PILA Virtual es un ejemplo, es un programa que optimiza la internacionalización en casa, pero no son muchos los estudiantes que lo aprovechan a pesar que desde la DRI y las UUAA lo difundimos. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_44)²¹⁹

... Definitivamente no es lo mismo, hemos recibido más estudiantes de los que se han inscripto... Yo creo que democratiza, nuestros estudiantes no se han entusiasmado tanto... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_3)

En las entrevistas se apreciaron dificultades en las universidades que podrían haber provocado esos guarismos de movilidad virtual en general no muy altos. A continuación, se presentan las barreras más comunes:

Dificultades para aprender a utilizar tecnología – Todas las universidades hablaron de que no había un dominio en tecnologías a distancia, se requirió, como señala la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_7²²⁰ un proceso de adaptación.

²¹⁶ PILA Virtual.

²¹⁷ En referencia a PILA Virtual.

²¹⁸ Se refiere a los que salieron.

²¹⁹ DRI = Dirección de Relaciones Internacionales / UUAA = Unidades Académicas.

²²⁰ En esta institución, los números no fueron demasiado altos, considerando que se trata de una institución con casi 110.000 estudiantes de grado: "enviaron" virtualmente por PILA Virtual a 16 estudiantes en 2020 y 8 en 2021, mientras que por ESCALA Virtual fueron los 5 (salientes) en 2021.

Asimismo, relacionado a ese aspecto, la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_NEA_27 explicaba que también con la edad avanzada de muchos docentes dificultó la entrada en general de la universidad a la virtualidad.

Cansancio de la virtualidad – Otro elemento que destacaron gran parte de los entrevistados es el cansancio que se fue dando por lo virtual. Hubo una saturación del uso del Zoom, se fue perdiendo lo novedoso (RORI en la en la UPU_SG1.2_CBA_13). También, hay que considerar, más allá de que la mayoría de las movilidades virtuales fueron en la región, los diferentes husos horarios, que, por ejemplo, como explicaba el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.3_PAT_8 dificultan el hacer clases espejo con países de Europa. Incluso teniendo en cuenta la región, se aprecia que Buenos Aires tiene una diferencia de 3 horas (+) con Ciudad de México.

Reconocimiento de los cursado – El responsable de la ORI en la Universidad UPU_SG1.1_ANT_42, manifestaba que el descenso en la cantidad de estudiantes que salían – habla en concreto del PILA Virtual²²¹ tuvo como una de las causas, la dificultad del reconocimiento de lo cursado a los estudiantes “salientes” (algo observado incluso en la movilidad física). Si bien este no fue un aspecto mencionado por gran parte de las universidades, es válido arriesgar que fue algo más extendido por el hecho de que ya este problema apareció en las movilidades físicas. Decía el responsable de la ORI mencionado:

En el primero, en la primera convocatoria, o sea, el segundo semestre de 2020 fueron un poquito más de 100 alumnos que pudieron cursar materias. El primer semestre de 2021 fueron 84, y después este último bajó un poco, cerca de 60 estudiantes. ¿Cuál fue uno de los motivos?, otra vez tuvimos problemas administrativos: los chicos al momento de pedir el reconocimiento tuvieron problemas. Digamos, hay docentes que no entienden que hay un compromiso institucional donde el rector, que es la máxima autoridad, firma un compromiso, se adhiere a un programa y en las bases del programa dice "el pleno reconocimiento académico de lo cursado y aprobado", pero los docentes no lo ven. Entonces, el boca a boca de los estudiantes hace que se desprestigie un poquito el programa y justamente, a raíz de eso presenté otro proyecto para que las materias aprobadas, tanto en ESCALA virtual como en PILA virtual, sean reconocidas y

²²¹ El responsable de la ORI explica que en el programa PILA Virtual, las universidades podían ofertar todas las materias que quisieran, mientras que, en ESCALA Virtual, solo eran 10 materias por universidad.

aprobadas por la universidad. En realidad, es como una superposición, vos ya tenés una normativa que es un paraguas legal, que es la adhesión a un programa al que se adhiere y con eso es suficiente, pero tenés que hacer una norma específica para que los docentes-investigadores lo acepten. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_42)

Se trata de un tema muy importante, sobre el cual había alertado el experto Pablo Beneitone en las entrevistas. Para él, el aumento exponencial de las movilidades virtuales por el mero hecho de mostrar que ahora se está ante una herramienta democrática termina siendo algo que es inmanejable en las universidades:

... Yo te digo que eso va a explotar porque se va a armar quilombo con los reconocimientos, porque cuando haya tal volumen se van a parar de manos profesores, directores y secretarios académicos, diciendo "Esto yo no lo puedo reconocer señores, a mí no me consta cómo esta persona prendió la ventana de Zoom los martes a la noche y ahora yo le tengo que poner un 10 en esta asignatura, pero dónde estamos, y a 20 personas". Eso, como bola de nieve, se puede complicar mucho y yo creo que se engolosinaron con la cuestión esta de que el número se multiplicaba, con que respondían a lo que siempre se les dijo: de que eso era elitista, de que no era democrático, que reproducían asimetrías, que beneficiaban a los que siempre estaban beneficiados. Entonces, ahora te dicen "ah no, ahora todo el mundo puede hacerlo, si tiene familia lo puede hacer a la noche, no hace falta la visa, todos pueden ir, o sea, democratizamos", y se engolosinaron con eso. El tema es que eso sin un pensamiento y una planificación detrás es cartón pintado. (Pablo Beneitone, comunicación personal, 25 de febrero de 2022)

Capacidad administrativa de la oficina – Es un límite, explicaba el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_30, debido a que se necesitan más personas involucradas. Igualmente, agregaba la responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_34, la movilidad virtual al ser mucho más masiva, “corre el riesgo de perder de vista la interlocución, el seguimiento, la evaluación, la pertinencia, la adecuación curricular”.

Docentes - De acuerdo con el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.1_ANT_42, ha habido resistencias en programas como ESCALA Virtual como PILA Virtual, sobre todo al ir regresando a la presencialidad: “hay docentes que dicen: “yo dicto mi clase presencial y nada más, no quiero estar paralelamente dictando de manera virtual”, hay una resistencia”. Otro ejemplo:

... nosotros hemos tenido -también esto es una honestidad brutal- algunos profesores, por suerte los menos, que dijeron “yo virtual no doy porque no sé”, cuando empezó la pandemia, y

efectivamente dar clase virtual no es lo mismo que dar presencial, no sé cómo serían las clases presenciales de ellos, pero dijeron “no, no, yo no” ... (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_26)

Infraestructura – Tampoco puede obviarse, como mencionaron algunas instituciones, el aspecto relacionado con la infraestructura²²², que al no estar limita, según declaró el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_9, para quien sin eso solucionado “no tiene mucha vida la movilidad virtual”.

Informalidad - Se notó cierta informalidad en el tema de la movilidad virtual, algo planteado por algunas instituciones no con esa palabra. El hecho es que a medida que se iba volviendo a la presencialidad en algunos países, materias que habían sido ofertadas como virtuales fueron pasando a presenciales, dejando a estudiantes inscriptos para cursar sin poder hacerlo. Ejemplos:

... Las universidades que volvieron a la presencialidad nos dijeron: “disculpen, pero volvimos a la presencialidad plena, así que no tenemos más oferta virtual”. Así que los chicos que se habían inscripto para hacer la movilidad, les tuvimos que decir: “disculpen, no tienen más el espacio para movilidad virtual”, pero lo que hicimos fue reubicarlos en otras. A través de ZICOSUR encontramos otros espacios donde podían hacer alguna movilidad como para que no se queden sin hacerla y los reubicamos... (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_11)

Los estudiantes nuestros lo han sabido aprovechar, muestran interés y hay consultas, a mí me parece un número interesante de personas que se animaron. ¿Qué nos pasó también hace poco?, problemas, porque el profesor de México de fruticultura que empezó dando virtual, vuelve la universidad a la presencialidad y los dejó colgados... Nosotros no podíamos creer esa falta de consideración... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_25)²²³

Acreditación - Aunque fue mencionado por pocas instituciones se entiende que puede ser un problema, sobre todo para la continuidad de los programas de movilidad virtual al terminar la pandemia. De acuerdo con el responsable de la ORI en la universidad UPU_SG1.2_PBA_28, de las leyes que existen en cada país en lo que corresponde a los porcentajes virtuales que pueden tener una carrera presencial afectan este tipo de programas a nivel de la región. En el caso de la Argentina, la CONEAU acredita los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de las instituciones. Los que lo

²²² Él se refiere a temas como la conectividad y la disponibilidad de equipos.

²²³ Habla del PILA Virtual.

tengan aprobado, pueden tener menos del 50% del total de horas de un plan de estudio presencial a distancia y de no ser así menos del 30%. Decía el experto Julio Theiler:

La CONEAU en Argentina, que es la que regula las titulaciones, luego de la pandemia permite que haya parte de una carrera presencial que se dicte en forma virtual, un porcentaje... O sea, el mismo Estado que regula la enseñanza universitaria acepta en una carrera presencial que haya una parte virtual, pero en un porcentaje determinado. Eso para mí es lo que se viene en aquellas universidades más innovadoras, más modernas entre comillas, las más tradicionales me parece que por comodidad y por el tema de ser muy rígidas, les va a costar mucho mantener la virtualidad, van a volver de a poco a la presencialidad... (Julio Theiler, comunicación personal, 03 de marzo de 2022)

El problema, como decía el experto, es que las asignaturas, por ejemplo, en el PILA Virtual, deber ser totalmente virtuales, “es condición sine qua non”. El hacer una materia híbrida, requiere ya, como explica, de una infraestructura compleja.

Excepciones – Sí hubo unas 3 instituciones con valores relativos altos de movilidad virtual, pero, como se dice, son sobre todo excepciones. Ejemplo:

... El que más éxito tuvo en la Universidad UPU_SG1.1_ANT_42 fue el PILA, que de pasar de dos estudiantes por año que teníamos, en el primer programa que lanzamos tuvimos más de 100 estudiantes que pudieron hacer materias, tanto con Colombia como con México. En el segundo programa había un poco menos, eran 84 aproximadamente, o sea, de dos estudiantes a pasar a esa cifra es muy importante. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_42)

Lo expresado deja en claro que las barreras antes mencionadas pueden ser derribadas y los bajos números de movilidad si bien responden a problemas económicos como la infraestructura tecnológica, la mayoría tiene que ver con temas administrativos, por ejemplo, el reconocimiento de lo cursado.

COIL (COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING)

En general la mayoría de las ORI de la muestra menciona además de la movilidad virtual, el tema de los COIL, ya sea porque lo están implementando o tienen planes de hacerlo. Por ejemplo, una miembro de la ORI (MORI#1) en la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_1, a través de un programa ARFITEC y bajo el programa del PIESCI (curso) estaban

organizando con una universidad francesa un COIL. Otro ejemplo es la universidad UPU_SG1.2_PBA_CB_47 donde el responsable de la ORI comenta que quiere llegar a implementar un COIL por departamento académico (tienen 4). El COIL apareció muy fuerte como herramienta, aunque, por otro lado, también se evidenció que muchos de los responsables de ORI entrevistados no tienen muy desarrollado el concepto, confundiéndolo con clases espejo o herramientas similares. Ejemplos para hacer tangible el interés por los COIL:

El COIL, que debés saber de qué se trata, lo vemos como lo más ambicioso; entonces nuestra idea es movernos en tres niveles, aunque sea una disertación de un docente invitado, ya es algo que otra persona de otro país esté dialogando con nuestros alumnos; lo que se denomina clase espejo, que nuestros docentes puedan tener esta posibilidad de interactuar con un colega y dar esta oportunidad de clase espejo, y el COIL sería ya lo más ambicioso, que sabemos que requiere de un tiempo de preparación, de capacitaciones en el medio, talleres. (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_37)

Armamos un COIL, un curso colaborativo con el Politécnico de Valencia en alimentos, y está buenísimo, lo sostenemos un mes y vamos, eso se gestiona, no son desafíos, a ese tipo de cosas no lo visualizo como desafíos complejos, en absoluto... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_18)

Por ejemplo, nosotros estamos haciendo una importante apuesta a los COILs, el aprendizaje en línea colaborativo. (RORI en la UPU_SG1.3_CUY_38)

... apuntamos a crear el Aula Internacional Virtual que estará a disposición de los docentes investigadores que deseen utilizarla para implementar en sus cátedras la metodología COIL... Programamos diferentes capacitaciones con la Universidad Nacional de Córdoba, que tienen años aplicando esta práctica y también con la Universidad Veracruzana de México que comenzamos a ser parte de la Red Latinoamericana COIL. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_44)

Sin embargo, también se hicieron evidentes algunos problemas desde la perspectiva de las ORI. Por ejemplo, el tema del idioma inglés como limitante y falta de capacitación de los docentes. El tema del inglés es interesante, porque si bien hay instituciones que lo plantearon como dificultad, también aparecieron otras que destacaron que no es un problema con la tecnología actual. Los siguientes dos ejemplos, representan esas visiones contrapuestas:

Sí, te corta las piernas -para ponerlo en términos futbolísticos argentinos-, creo que es un problema... en un aula de 20, 30 o 50 estudiantes, son poquitos, ponele que en 50 encuentres 5, entre 5 y 10 que más o menos la sigan si hablás en inglés. Entonces, hacer así un COIL deja afuera al 80% de la cátedra, es un tema, ahí la verdad es que no tengo la solución, sé que hay que estudiar inglés, lo fomento e insisto en que sea gratis... (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_6)

... estuve ahora en una capacitación en Estados Unidos de una organización que se encarga de capacitar para el COIL... ellos decían que, aun cuando la gente no tenga toda la competencia lingüística desarrollada de otra lengua, hay maneras de que los estudiantes, sobre todo los estudiantes, supongo, logren hacer un puente, aunque no se puedan comunicar perfectamente logran encontrar estrategias con las cuales se pueden comunicar, de alguna manera, con los traductores de Google, con un montón de estrategias, que van logrando trabajar con gente que tiene otra lengua... (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_33)

9.2.5.1.2 Futuro de la Movilidad Virtual

Es un tema complejo, sobre todo porque al momento de las entrevistas las universidades en Argentina continuaban dando clases virtuales, cosa que no necesariamente seguía pasando en la región y aún menos en otros continentes como fue el caso de Europa. Por lo tanto, el comprender en ese momento qué pasaría con lo virtual, fue un ejercicio difícil para los responsables de las ORI. Las respuestas, como se verán, fueron variadas, identificándose instituciones donde: a) nunca fue algo que impactara demasiado (pocas instituciones); b) la ven como algo positivo, pero por temas de infraestructura (pocas instituciones) o de otra índole, la continuidad es difícil; c) consideran que es una alternativa que seguirá siendo importante por su efecto más inclusivo (70% de las instituciones) que convivirá con la movilidad presencial. Más allá de estos grupos, vale aclarar que prácticamente todas las instituciones coinciden en que la oferta virtual con la presencialidad se verá disminuida. Ejemplo del grupo (a); (b) y (c), respectivamente:

Respecto de la movilidad virtual, lo primero que me decías, esto de que democratiza el acceso; eso en el arranque, en el 2020, en el arranque de la pandemia yo te hubiera dicho que sí, en la práctica no significó eso, no se tradujo en más movilidades, es decir, no hubo una mayor demanda de estudiantes, y si no hay una mayor demanda de estudiantes habla de que, o la herramienta no es válida, o que hay estudiantes que a lo mejor ya no les interesa la internacionalización; entonces, independientemente de la herramienta habla de los problemas de reconocimiento que las movilidades físicas y de las virtuales también tenían. Con lo cual en la teoría puede ser cierto que democratice, lo pongo en dudas, empíricamente no está demostrado, o sea, en nosotros los números fueron muy bajos. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)²²⁴

²²⁴ La responsable de la ORI (cita anterior) señala que en la presencial salían unos 200 estudiantes por semestre (igual a los que llegaban), mientras que, en el primer semestre de 2021 por movilidad virtual salieron 50, ¼ indica.

...se pretende que quede el programa virtual, pero yo no sé si todas las universidades van a dar clases virtuales, nosotros ya no, al menos, hasta tanto se apruebe educación a distancia, quizás ahí algunos... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_27)²²⁵

Tenemos como estrategia institucional seguir un esquema bimodal, tener obviamente movilidades virtuales y movilidades físicas; de hecho, estamos trabajando como en una base propia donde tengamos 20 materias fijas, 20 para tirar un número, pero como un paquete de materias fijas virtuales para poder, de alguna manera, ofertar... nos parece que seguir con un esquema bimodal vuelve a fortalecer esto que hablamos de la democratización, vamos a poder llegar a más estudiantes, y la realidad es que cuando hicimos los cierres, la gran mayoría de los estudiantes y las estudiantes se sintieron muy cómodos en la movilidad virtual, se sintieron en Canadá, se sintieron en Colombia, se sintieron en México... Nosotros aspiramos a un esquema bimodal, sí queremos profundizar las movilidades físicas, pero no creemos que va a desaparecer la virtualidad, al contrario, va a quedar, llegó para quedarse y llegó para complementar, todo lo que complemente creo que fortalece... imagínate el día de mañana teniendo 300 virtuales y 12 físicos, o 15 físicos, y está perfecto porque vamos a poder, de alguna manera, llegar a esta misión de llegar a todos y a todas. (RORI en la UPU_SG1.2_PBA_CB_1)

Preguntas realizadas a algunos responsables de ORI en 2023

Se les consultó a algunos de los responsables de ORI que habían sido entrevistados, sobre el futuro de la movilidad virtual luego de la pandemia. Para eso, se les contactó en 2023. Más allá de que fueron pocas universidades y estas opiniones no representan el sentir del total de la muestra, en este caso se evidenció nuevamente que no existe una visión hegemónica sobre el futuro de la movilidad virtual. Se distinguieron 2 grupos equilibrados en cuanto a la cantidad de instituciones en cada uno: grupo a) es algo positivo y no tienen dudas que seguirán con la misma; b) hay incertidumbre porque la misma está disminuyendo y/o existen barreras tecnológicas, sobre todo de infraestructura:

Grupo (a) - En los ejemplos de este grupo, se ve que la movilidad virtual es algo ya instalado a nivel institucional. En el primer caso incluso se ha dejado de realizar movilidad presencial en el 2023 cuando eso implique financiamiento de la universidad. En el segundo caso, hay también una alusión al tema de que gran parte de los

²²⁵ A pesar del deseo, la CONEAU no ha aprobado todavía a la institución para dictar clases a distancia. Lo que debe entenderse que la materia para el intercambio virtual debe ser 100% virtual.

estudiantes trabaja, argumentos que se vieron presentes en otras secciones de esta tesis.

La movilidad virtual llegó para quedarse. A partir de ahora, habrá una convivencia entre lo virtual y lo presencial. De hecho, desde que se volvieron a abrir las puertas de las Universidades con el levantamiento del aislamiento preventivo, los programas virtuales continúan. Lo que se comprobó es que, a pesar de que un intercambio virtual no es asimilable a uno presencial, la participación de estudiantes es abrumadoramente superior en los programas virtuales que en los presenciales y la experiencia es muy importante en su formación profesional. Esto es debido a que en general hay una plaza para cada Facultad o Unidad Académica, en cambio en los programas virtuales participan muchos estudiantes cuyo cupo en general lo introduce la Universidad receptora. Por otra parte, las cuestiones presupuestarias tienen una relación directa con la movilidad presencial. A modo de ejemplo, este año 2023 la UPU_SG1.1_ANT_42 no participará de ningún programa presencial con financiamiento propio, salvo aquellos que tienen financiamiento del exterior o de la nación... (UPU_SG1.1_ANT_42)

En la UPU_SG1.3_PAT_37 van a continuar para las carreras a distancia. Desde su creación la UPU_SG1.3_PAT_37 cuenta con carreras a distancia, varias de ellas en el ámbito de la educación por lo cual la posibilidad de cursar con personas de otras latitudes es sumamente rica en la formación del estudiantado (además que en su mayoría es estudiantado que trabaja). La movilidad virtual vino para quedarse y estamos muy contentos/as con eso. (RORI en la UPU_SG1.3_PAT_37)

Grupo (b) - Queda claro en este grupo de universidades que desde el punto de vista de los responsables de las ORI hay una disminución en la movilidad virtual. Lo importante es destacar que en ocasiones la caída de lo virtual se da por problemas de infraestructura y falta de acreditación de la oferta académica. El primero, es obviamente un tema de inversión de dinero, mientras que el segundo tiene más que ver con reglas de acreditación en el país.

... Desde la internacionalización el impacto ha sido raro, si bien durante la pandemia se descubrió y promovió ampliamente la movilidad virtual, ello decayó notablemente con el retorno de la presencialidad a nuestras universidades. Un punto que aportó a tal situación fue que gran parte de nuestra oferta académica se encuentra únicamente acreditada en modalidad presencial y solo funcionó “excepcionalmente” durante la pandemia en modo virtual y sus variantes. Es decir que, al salir de la excepción, normativamente no es acreditable la cursada virtual para un estudiante remoto y eso hizo que se reduzca drásticamente toda la oferta de cursado a distancia en los programas que así lo usaron antes, (PILA, por ejemplo) ... Por otro lado, la movilidad presencial comienza a renacer, pero en nuestro caso argentino, muy afectada por la falta de recursos para cubrir gastos de viajes y demás, recordando aquí que la mayoría de los programas difundidos se basan en la reciprocidad en cuanto a educación, alimentación y alojamiento entre instituciones, quedando a cuenta del estudiante (o docente) los viajes, seguros y demás gastos. Ello ante nuestra devaluada moneda y las dificultades de financiar viajes al exterior (hoy nulas) han reducido las posibilidades y la participación. (RORI en la UPU_SG1.3_NOA_6)

La pandemia, sí nos hizo pasar al 100% virtual en todas nuestras acciones, pero, nosotros tecnológicamente no tenemos los recursos para llevar eso a cabo y sostenerlo en el tiempo. Incipientemente, se está ahora, promoviendo y fortaleciendo con financiamiento el tema de la educación a distancia en nuestra universidad. Pero, hoy por hoy, nosotros hemos vuelto a todas las acciones del área de internacionalización a nivel presencial, o sea, no tenemos movilizaciones virtuales en este momento, estamos trabajando al 100 por 100, pero todo en presencial... lo que sucede con muchas universidades latinoamericanas, sobre todo, no las europeas, pero, la latinoamericana, es que el tema del financiamiento para todo lo que sea el campo de la virtualización no lo tenemos, se está pensando, se está accionando, pero, en la actualidad, en el presente, hoy es casi nula, es muy incipiente el tema de la virtualización en las universidades públicas... Un ejemplo, por ahí, en donde esto queda plasmado es el programa PILA, donde la cantidad de universidades privadas, por ejemplo, colombianas, son las que interactúan mucho en el PILA Virtual, y las universidades argentinas muy poco y con mucho esfuerzo porque justamente carecen de infraestructura... (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_45)

9.2.5.2 Universidades de Gestión Privada

9.2.5.2.1 Movilidad Virtual – COIL

MOVILIDAD VIRTUAL

La movilidad virtual, al menos en la muestra de universidades privadas, no fue demasiado comentada. Más allá de que hubo una parte de las instituciones, que tuvo números no tan bajos con respecto a la movilidad presencial de intercambios virtuales. Aunque, también, en estos casos, se fue dando una disminución, por la pérdida de interés de los estudiantes. Un ejemplo:

El año pasado tuvimos 76 estudiantes de la UPR_SG2.2_INT_22 que participaron de programas virtuales y recibimos 64... Lo que pasa es que fue impresionante esto, porque en todas las redes llegamos a ofrecer más de 2.600 asignaturas virtuales para nuestros estudiantes desde las universidades socias... y este año recibimos 77 virtuales y participaron menos, 28 nada más, lo que pasa es que yo insisto, hay una fatiga con lo virtual, los chicos ya no quieren saber nada más con lo virtual. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

Otras instituciones privadas entienden directamente, que la movilidad virtual no tiene un efecto demasiado bueno:

... Tuvimos intercambios virtuales, es muy difícil que los alumnos tengan una integración real a la universidad, o sea, les falta toda la parte del sentido de pertenencia. ¿Y cuál es la diferencia entre hacer eso y hacer una materia de Coursera y pagarlo?, es difícil... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

De acuerdo con la responsable de la ORI - cita anterior -, es todavía muy pronto (en el momento de la entrevista) para decir cuántas habilidades interpersonales se pueden lograr a través de la movilidad virtual. Por otro lado, también hubo una crítica, al menos en un par de instituciones, a que no existió capacitación, por lo que se pasó a un modo virtual sin saber hacerlo, cosa que también una institución pública marcó:

... nosotros en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 tenemos una cosa que se llama el PAD, que es el programa a distancia, el departamento del Vicerrectorado de investigación y desarrollo... Yo creo que unos dos años antes de la pandemia, o tal vez un poco más, habíamos estado -o habían estado ellos, yo no, por supuesto- difundiendo el tema de que los profesores deberían entrenarse y capacitarse en el uso de los espacios virtuales de aprendizaje, los que manejábamos en la universidad, Moodle y Blackboard. Por supuesto, llegó marzo de 2020 y el 5% de los profesores lo habían hecho, el 10%, ¿qué fue lo primero que tocó hacer?, empezar a capacitar a todo el mundo, y muchos profesores no lo hicieron tampoco, entonces los profesores, como pudieron, pasaron de que su clase deje de ser presencial a ser virtual, pero no enseñada o no ofrecida en un ambiente virtual de aprendizaje, que son dos cosas muy diferentes también... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

Como desarrolla el miembro de la ORI, la virtualización no es dar la clase en una herramienta como Zoom, Skype o Google Meet, es tener los contenidos en una plataforma, hacer que el estudiante interactúe, que haya foros, evaluaciones, etc.

Agregando a lo expresado, en el caso de instituciones con un elevado costo de arancel, la movilidad virtual carece incluso de sentido. Por ejemplo, de acuerdo con el responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31 es normal que cuando se plantea la internacionalización desde una perspectiva de universidad pública, “obsesionada con la democratización y el acceso”, los intercambios virtuales sean vistos como algo en lo que se debe poner esfuerzo. Sin embargo, él explica que, en su institución, la realidad es muy distinta, algo que se relaciona con el alto costo de arancel (una de las más caras del país) y el nivel académico de los docentes. Por lo tanto, no hay tanto estímulo en el estudiante:

En el UPR_SG2.1_CBA_31 la educación es tan valiosa, en términos de lo que cuesta, pero también en términos de la percepción, que no hay tanta demanda de internacionalización, es como decir, "bueno, no, está bien la Universidad de Oporto, pero si yo tengo a mi docente acá que es de alta calidad, comprometido, aprovechemos al máximo esa experiencia". (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_31)

Por último, también está el caso del formato de clase magistral (que ya se analizó anteriormente). La responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16, sostiene que el modelo pedagógico se apoya en la clase magistral que no es compatible para lo virtual, se trataría, dice, de un docente que habla en una cámara, por lo que el estudiante, directamente puede preferir grabar la clase y verla después tipo podcast: “yo haría eso y tengo 50 años”.

COIL (COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING)

Un elemento a considerar es que en las universidades privadas tiene mucha más fuerza, en varias instituciones, el concepto de COIL por sobre el de movilidad virtual, a diferencia de las públicas. Además, por lo general el concepto está bastante aterrizado tanto en lo teórico como en la práctica, más allá de que su desarrollo sea incipiente o incluso más aspiracional. Pero, está claro que para las privadas es algo que se destaca:

... En cuanto a COILs, la pandemia nos obligó a todos a salir a buscar COILs naturalmente, que era la forma de mantener las colaboraciones en otro nivel con la movilidad física cortada, y hemos tenido la posibilidad de implementar algunos programas que siguen... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)²²⁶

Nosotros iniciamos un camino, en cuanto a números yo me anoté algunos para darte, por ejemplo, en el 2020 tengo fijado que se hicieron, de no hacer ninguna prácticamente antes, tenemos que se hicieron 12 clases espejo y 8 COILs, por ejemplo, y en el 2021 hicimos 11 clases espejo y 12 COILs. Obviamente, como yo te decía antes, en esto tiene que ver mucho el docente; hay docentes que naturalmente se pliegan y se suman a este tipo de propuestas, les gustan y les parecen enriquecedoras... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_10)²²⁷

Incluso sabiendo de los errores que se dan en su implementación, algunas instituciones lo ven como algo a lo que hay que apostar:

Esto de la colaboración virtual, es que el profesor se contacte con otro para ver qué pueden hacer juntos, y ahí hay n oportunidades, hay tantas cosas como profesores hay; algunos me hablan de COIL, “sí, hice un COIL”, e hicieron una clase espejo, yo los aplaudo igual porque esto está recién

²²⁶ Lo hicieron durante la pandemia, como indica la responsable de la ORI, con Colombia, España y Estados Unidos.

²²⁷ La responsable de la ORI resalta la diferencia en cuanto a complejidad más alta (duración, pasos, etc.) que tiene un COIL frente a una clase espejo. Una plataforma COIL que es mencionada por ella es ODU COIL, perteneciente a la ODU CAL, una red de universidades privadas.

empezando. Hay un dato estratégico valioso: los profesores tenemos un equipo de innovación educativa, la innovación educativa es la estrella en la universidad porque son los que nos salvaron con la pandemia, realmente trabajan muy bien... Yo les contaba de COIL y “cricrí”, ni cinco, no lo entendían, no lo veían; hasta que tuvieron presión de arriba y me están haciendo caso, lo divertido es cómo por presión de arriba ahora lo están empezando a entender y ahora lo tomaron ellos como una bandera propia... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_20)²²⁸

Otro ejemplo, viene de otra institución que, al igual que la anterior, tiene un alto costo de arancel, la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31. En esa institución hay una apuesta por el COIL, dejando a un lado otras herramientas como los intercambios virtuales. Eso se da, explica el responsable de la ORI, por el hecho de que los docentes que ellos tienen, pueden ver que el participar de un COIL con instituciones de mucho nivel, otorga un cierto prestigio a nivel institucional, dando el ejemplo, de la Munich University of Applied Sciences, o del Tecnológico de Monterrey (con el cual al momento de la entrevista tenían 3 o 4 COIL funcionando).

Convencimiento de que formen parte de la carrera del estudiante – Si bien gran parte de las instituciones mencionaron el tema de COIL como algo a lo que apostar, fue en una institución donde se vio un avance muy significativo y mucha pasión por parte de la responsable de la ORI en avanzar en ello. Se trata de la Universidad UPR_SG2.1_CBA_16:

Entonces, hay un proyecto que estamos ahora haciendo a través del Ministerio de Educación de internacionalización del currículo, en el que buscamos y vamos a comprometer a decir: “miren, de acá al año que viene yo quiero un COIL en cada facultad y de acá a 3 años yo quiero un...”. Un proyecto COIL, un proyecto colaborativo con una universidad partner de donde quieras, posiblemente de América Latina por accesibilidad de huso horario y de idioma, uno por facultad, por unidad académica el año que viene; después quiero uno por carrera, en económicas tengo 10 carreras, bueno quiero uno en cada una, y la verdad que a lo que aspiro es que de acá a 5 años tenga uno en cada año de la carrera y que el estudiante UPR_SG2.1_CBA_16, a lo largo de su trayecto formativo, haya tenido por lo menos dos experiencias COIL... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)²²⁹

²²⁸ La medida de éxito, de acuerdo con la responsable de la ORI, es cuántos COIL se planifican, ya que requieren de logística, encontrar el par, ver el huso horario, la materia, etc. (esa institución durante 2021, año de la entrevista, iba a completar unos 10 COIL).

²²⁹ La responsable de la ORI comenta que el COIL lo están desarrollado dentro de la IdC en el marco del curso con el PIESCI: “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral”. Este curso, como se vio en las universidades públicas, tuvo un fuerte impacto en 2 universidades privadas (de la muestra) que participaron durante la pandemia.

Un aspecto que también menciona la responsable de la ORI, es que elimina el problema de la clase magistral:

El COIL no habilita la posibilidad de dar clases magistrales porque es, justamente, colaborativo. Entonces, vos como docente tenés un rol meramente y puramente de guía, podés dar una clase de 40 minutos de marco, que yo voy a tener que negociarlo porque nuestros docentes siempre necesitan dar clase magistral... Ahora, después necesito que gestionemos actividades, primero para que los chicos mismos se conozcan entre sí; segundo, dar un proyecto o una actividad que tengan que hacer en conjunto, que van a laburar, que presenten y vos arbitrás después respuestas, feedback y listo. Entonces, el COIL termina siendo un proyecto colaborativo con una universidad socia, en lo posible de un país distinto al que estamos, en donde el rol docente es clarísimamente de guía, realizador, y el desarrollo de contenido surge a partir de la actividad que los estudiantes realizan en conjunto. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_16)²³⁰

Algo similar planteaba la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_23:

... Pero el COIL a lo que te reta es a encontrar metodologías participativas, y acá es donde para los profesores es el gran desafío, porque nosotros estamos en un sistema educativo que todavía sigue siendo muy formato conferencia... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_23)

Éxito - La Universidad UPR_SG2.2_INT_22 realizó actividades tipo COIL, aunque algunos no tuvieron la estructura exacta, por lo que los llamaron telecolaboración, como explica el responsable de la ORI. En 2021 participaron 460 estudiantes de la institución y hubo 11 universidades socias. Los resultados de una encuesta realizada a 181 de ellos, descrita por el entrevistado (también da los datos del 2020), muestran el impacto positivo de este tipo de herramientas. A los efectos de esta investigación no es tanto el resultado lo que interesa, sino el hecho de que se haya puesto foco en el estudiante para conocer si es una experiencia de internacionalización que vale la pena o no:

... de estos 181, el 70% calificó la experiencia como muy satisfactoria, el 79% expresó que se había sentido muy motivado o motivado para participar de las clases. El 98% de los participantes considera que estas actividades son muy importantes o importantes para el proceso de internacionalización de la UPR_SG2.2_INT_22. El 94% dijo que esta metodología tiene un impacto muy alto o alto en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el 83% de los participantes dijo

²³⁰ El estudiante, cuando prepare el examen de la materia, indica la responsable de la ORI, va a tener una parte que es "Colombia", con quien hizo el COIL, por lo que ese tiempo virtual, "se termina transformando en un tiempo físico, termina teniendo una materialidad".

que esta experiencia fortaleció el aprendizaje de la asignatura y un 78.8% dijo que le gustaría volver a tener una actividad bajo esta misma modalidad. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

No todos tan convencidos de que se estén haciendo COIL - Una crítica en ese sentido, es brindada por la responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.2_PBA_12:

El COIL es un tema del que se habla mucho, muchísimo, ponés un #COIL²³¹ en cualquier conferencia internacional y tenés un ruido ambiente increíble, los colegas en el área están fascinados con el concepto, entonces son esos conceptos que se ponen de moda, ya cuando Jane Knight estaba en su internationalization at home, IAH, todo el mundo hablaba, lo poníamos con siglas y todo el mundo sabía de lo que se hablaba... ahora usamos, COIL... que está de moda, pero yo desafío a los colegas a que, a la hora de la verdad, agarren el lapicito y cuenten cuántas de esas cosas reales, institucionalizadas, con todo el formato que un COIL por definición implica hacen, y se van a poner todos colorados... (RORI en la UPR_SG2.2_PBA_12)

Con respecto a las barreras de un COIL, estas vienen principalmente de la falta de incentivos al docente. La responsable de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_29, sostiene que con lo que se han encontrado sus colegas en Argentina es que, al no existir un incentivo económico, como sí pasa en Estados Unidos, la respuesta para participar suele ser baja. Daba como ejemplo:

... cuando un profesor, de repente, como NOMBRE_OCULTO, que no sé si sabes quién es, que es el presidente del Banco Central, le pedimos hacer un COIL, dice: “ni loco, no”; él conoce a mucha gente, pero no les interesa, porque ¿cuál es el beneficio para él? Entonces, tenemos un poco la facilidad y, al mismo tiempo, existe la facilidad, pero no hay un incentivo suficiente, ahí es donde hay un fino equilibrio. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Otro ejemplo:

... ¿cuál es el incentivo para el profesor?, decirle: “tienes que meter una actividad de estas, trabajar con tu colega de México, poner a tus estudiantes a trabajar con los otros por amor al arte, porque ni un certificado te damos” ... (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)

Por otro lado, al igual que acontece con mucho de lo que se ha expuesto, dependerá mucho de la actitud del docente, de si este tiene una inclinación por lo internacional. Un ejemplo:

²³¹ En referencia al símbolo del hashtag: #

Ahora, no a todos los docentes me parece que les interesa o son buenos en eso, sobre todo para lo que es COILs, hay una característica que tiene que tener el docente, que de por sí le tiene que gustar lo internacional como para también poder ser parte, porque hay mucho que tiene que hacer que es extra y es solo para darle un tinte diferente a su clase, y no todos están dispuestos a eso me parece... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_40)

9.2.5.2.2 Futuro de la Movilidad Virtual /COIL

En determinadas instituciones como la Universidad UPR_SG2.1_CBA_31, si bien, como dice el responsable de su ORI, hubo un impacto de la pandemia que los llevó hacia estrategias virtuales, al mismo tiempo una vez que se fue saliendo de la misma – fue entrevistado en 2023 – se dio una “reivindicación” de la movilidad física porque es irremplazable, afirma él, por el “impacto de la experiencia”, y por el hecho de que sigue existiendo demanda por hacerla. Por otro lado, en esa institución no están considerando la movilidad virtual, porque, además, requiere que se diseñen asignaturas plenamente virtuales.

Otros aportes:

Creo que, si las movilidades virtuales continúan en el tiempo, evidentemente va a haber que trabajar en maneras de fortalecer ese aprendizaje que, a nivel presencial, se da un poco de manera más natural que por Zoom, va a haber que darles un poco de vitaminas... (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_29)

Yo creo, que se va a quedar en tanto y en cuanto las asignaturas sean 100% virtuales o híbridas, que no sea presencialidad remota, o sea, yo viendo al profe por Zoom con la diferencia horaria, que es otro tema. Nosotros podemos hacer ese tipo de actividades con América Latina, y hasta por ahí nomás, porque te vas a Centroamérica o México y ya tenés 3 horas, se complica, pero con España tenés cinco en el segundo semestre. Hemos tenido estudiantes que empezaron y dijeron: “me tengo que levantar a las 5 de la mañana para ir a la clase...”. (RORI en la UPR_SG2.2_INT_22)

... nosotros no somos una universidad online, somos una universidad presencial, pero eso no quita que todas las demás actividades online que podamos hacer no se vayan a seguir haciendo, pero para mí, en general eso se va a perder un poco, porque además la gente lo que quiere es, de alguna manera, viajar, ver el otro lugar, conocer, y a lo mejor sí se podría hacer para una pequeña cantidad de gente que, a lo mejor, dice: “no puedo viajar o es más barato”. (RORI en la UPR_SG2.1_CBA_40)

La virtualidad, para mí, la principal traba que tiene es esta generación de confianza, que la confianza que vos generás en la proximidad de la presencialidad, de lo físico, para mí el cara a cara no se puede reemplazar... (RORI en la UPR_SG2.2_INT_43)

Por otro lado, el COIL sí se ha visto que es un tema que están analizando las universidades privadas, incluso queriendo institucionalizar esa herramienta. Ejemplo:

Queremos que los COILs se vuelvan un programa específico de la universidad, porque lo que estamos haciendo hasta ahora es responder un poco a las convocatorias de universidades extranjeras. Ahora estamos armando justamente, yo estoy coordinando eso, y es un trabajo que tiene que ser conjunto entre la Dirección de Cooperación Internacional para el tema de las asociaciones, el Vicerrectorado académico desde la Secretaría de planificación y desarrollo curricular, que es quien va a apoyar un poco al profesor en cómo insertar esas actividades COIL dentro de sus programas sin afectar los contenidos mínimos y siguiendo los estándares de calidad, y el PAD²³², que es lo que nos va a dar todo el apoyo tecnológico para hacer estos programas. (MORI en la UPR_SG2.1_CBA_14)²³³

En conclusión, en las privadas la movilidad virtual no es algo que parezca tener demasiado futuro a diferencia de los COIL. Estos últimos, presentan ventajas comparativas importantes, dado que en algunas instituciones como las más caras, los docentes poseen muchos vínculos con el exterior que facilitarían el armado de ese tipo de experiencias. Sin embargo, al mismo tiempo, la falta de incentivos a los docentes, podría ser la barrera más fuerte para desestimular estas prácticas.

9.3 Mirada de los Estudiantes Internacionales sobre su “Aprovechamiento”

9.3.1 Introducción y dimensiones

El entender qué acontece con los estudiantes internacionales (en este caso el estudio se centra principalmente en los que llegan desde Francia y en un grupo especial de estudiantes norteamericanos) en lo que respecta al “aprovechamiento” en el aula, campus y fuera de la universidad, para ayudar a la internacionalización de los estudiantes locales, es el objetivo de esta sección, más aún por el hecho de que la

²³² Dirección de Programas de Educación a Distancia (PAD/SIED) de la Universidad.

²³³ El miembro de la ORI en la Universidad UPR_SG2.1_CBA_14 aclara que están en fase de tener programas COIL (al momento de la entrevista), aunque sí han tenido profesores que han participado de COILs, pero, porque los han invitado de universidades extranjeras. La ORI ha acompañado a esos profesores, dice, con el objetivo de aprender lo máximo posible, antes de implementar un programa propio.

movilidad saliente es escasa. Para ello, se debieron establecer ciertos indicadores a analizar:

Tabla 50: Dimensiones para medir el aprovechamiento del estudiante internacional

Dimensión	Indicadores
Aula	• Percepción sobre si los docentes los hicieron participar activamente en clase, con el objetivo de generar debates, comparar realidades de Argentina con el país del estudiante internacional, etc. • Estímulo por parte del docente para la formación de equipos mixtos (locales con internacionales) de trabajo. • Interacción entre estudiantes locales e internacionales. • Concepción sobre si en definitiva piensan que fueron aprovechados o no.
Campus	• Inclusión por parte de la Universidad en actividades extracurriculares donde se fomente la interacción entre estudiantes locales e internacionales. • Interacción entre estudiantes locales e internacionales. • Utilización del estudiante extranjero, para dictar charlas, seminarios, etc., sobre alguna temática de su país.
Fuera del campus	• Integración entre los estudiantes locales e internacionales fuera del campus.

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores surgen de los ambientes naturales de interacción de los estudiantes internacionales y locales presentados por Betty Leask, los cuales, todos sirven si se usan adecuadamente para la IdC: Aula, Campus, Fuera del Campus. Cabe acotar que lo relevado en la tesis va más allá de este tema, sin embargo, no se incluye en esta tesis, se trata de material que será utilizado en futuras investigaciones.

9.3.2 Exestudiantes (recientes) franceses de Intercambio

9.3.2.1 Motivación para elegir el país, experiencia y otros hallazgos

Los estudiantes franceses, representan el mayor número de estudiantes europeos que arriban a la Argentina para realizar una estancia de intercambio. En las siguientes páginas se abordarán las 3 dimensiones (Aula, Campus, Fuera del Campus) descritas anteriormente. Sin embargo, una parte importante de la recolección de datos se centró en otros aspectos como las motivaciones para elegir la Argentina, la experiencia en la universidad de acogida, la percepción de calidad y prestigio de la institución de acogida, entre otros elementos.

MOTIVACIÓN

El análisis del aporte de 118 estudiantes franceses arroja resultados bastante claros sobre las razones por la cual realizan la experiencia de intercambio.

Obligatoriedad – No es algo que aplique a todos los estudiantes consultados y al mismo tiempo no tiene que ver con la elección de Argentina como destino. Sin embargo, es algo que debe tenerse en cuenta para entender el por qué estos estudiantes se mueven. Los resultados que arroja la investigación, para esta tesis doctoral, muestran que en particular las “Grandes Écoles” exigen el tener una experiencia en el exterior para poder graduarse. Debe recordarse – como se muestra en la metodología – que un 69% de la muestra proviene de este tipo de institución (INSA, Sciences Po, etc.). Este no es un tema menor, visto que impulsa a estos jóvenes a tener que buscar un lugar donde pasar al menos un semestre. Ejemplos:

En mi universidad (École Centrale de Marseille), una experiencia en el extranjero y aprobar el TOEIC por encima de 850 son obligatorios para graduarse... (EFIA3, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

... todos los estudiantes de mi école deben completar su tercer año ya sea en una pasantía o en una universidad en el extranjero (o un semestre de cada uno). Hice una pasantía a finales de 2018 y a principios de 2019 me fui a La Plata... (EFIA40, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Sciences Po Toulouse)

Para obtener el título de ingeniero, se nos pide pasar un mínimo de 16 semanas en el extranjero, de intercambio o de prácticas. Tenía muchas ganas de visitar Argentina, descubrir su cultura, sus paisajes, viajar y conocer mucha gente nueva. (EFIA101, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Toulouse)

En mi école, el año de movilidad en el extranjero era obligatorio en 2º curso. Podíamos elegir entre muchos destinos diferentes de todo el mundo... (EFIA19, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

La movilidad internacional es obligatoria en mi universidad. Elegí Argentina porque quería mejorar mi español y también descubrir un nuevo país. (EFIA92, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

En nuestros estudios de ingeniería franceses, todos deben realizar al menos un semestre en el extranjero, ya sea un intercambio académico o una pasantía... (EFIA98, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Córdoba, INSA Rennes)

La movilidad internacional se incluyó en el plan de estudios, obligatoriamente en 3^{er} curso. La elección de Argentina fue un poco al azar, en el último momento... (EFIA116, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

En ESSCA es obligatorio completar un semestre en el extranjero, podíamos elegir entre un semestre en una empresa (prácticas) o en una universidad asociada. Teniendo un nivel bajo en inglés, pero un buen nivel en español (Bulats), elegí una universidad un poco al azar de la lista de posibles opciones. También quería descubrir la cultura latina que no conocía y que me atraía. (EFIA61, hombre, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers)

Por lo tanto, si bien esto no incide en elegir la Argentina como destino, es algo que muestra en el marco de esta tesis, la importancia que algunas instituciones francesas le dan a la movilidad internacional para la formación, en este caso las Grandes Écoles, aunque también se vieron universidades que exigen una experiencia en el exterior. Esto evidencia que en estas instituciones la experiencia de movilidad, parafraseando a la experta Betty Leask, es algo que hace parte del currículo formal dentro de una estrategia de Internacionalización del Currículo, puesto que se trata de una práctica obligatoria. Por otro lado, si bien no tiene un efecto en la elección del país, sí estimula que deban salir de sus países y ahondar en distintas posibilidades de destino, incluso, eligiendo países como Argentina sin hablar – como se verá a continuación - demasiado español.

Aprender/Mejorar el español – Es la razón más común que alegan los estudiantes franceses les forjó la idea de elegir una universidad de Argentina para realizar el intercambio. Se trata de una motivación en la cual es importante hacer foco, por el hecho de que como se apreció en el análisis de los datos, gran parte de los estudiantes llegan con un nivel muy bajo de español. Ese aspecto se analizará más a fondo cuando se hable de los aportes que estos estudiantes pudieron brindar en el aula, en lo que respecta a la internacionalización de la misma. Cabe señalar, que ya en el capítulo con responsables de las ORI, algunos de ellos manifestaron el rechazo de ciertos docentes a la presencia de estudiantes que no dominaran la lengua con la cual se imparten los cursos, el español. El idioma entonces es un aspecto que pesó fuerte en casi toda la muestra, tanto en aquellos que cursan carreras en áreas de ciencias duras, como en áreas de las ciencias sociales y humanas. Obviamente, este deseo (aprender/mejorar el español) no explica por sí solo la elección de la Argentina como destino, dado que hay

muchísimos destinos en la región e incluso España en Europa. Lo que se quiere resaltar es que es uno de los movilizadores más mencionados por los estudiantes, y que al mismo tiempo revela que los que llegan no necesariamente poseen un nivel de lengua que les permita transitar de manera cómoda el trayecto académico. A continuación, se exhiben algunos ejemplos del peso del idioma español, primero en ciencias en ciencias duras (5 ejemplos) y luego en ciencias sociales y humanas (4 ejemplos):

Quería vivir una experiencia de estudiante internacional. Aprender español (antes había aprendido alemán, pero nunca español). Me atraía mucho Sudamérica, sobre todo Argentina. Mi escuela solo ofrecía la UBA. Me interesaba más descubrir la región y la cultura que lo que ofrecía la UBA. Recibí muy buenos comentarios de antiguos alumnos de mi École que habían realizado este intercambio. (EFIA59, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec (Paris))

Quería mejorar mi español, y como ir a España desde Francia es más fácil que ir a Sudamérica, pensé que era una oportunidad de ir a un país más lejano... También me interesaba más la cultura argentina que la española, porque pensé que sería más diferente a la cultura francesa. Luego elegí el país y la universidad entre las asociaciones de mi universidad en Francia. La UNC parecía tener reputación en Sudamérica y encontré en su programa las clases que me interesaban. (EFIA32, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, École Centrale de Lyon)

Elegí Argentina porque quería aprender y practicar español y viajar fuera de Europa. Elegí Argentina antes que Chile porque hay menos riesgo de terremotos y eso tranquilizó a mis padres. Por la misma razón, elegí la Universidad de La Plata en vez de Buenos Aires porque la ciudad es más pequeña. (EFIA28, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

Tenía muchas ganas de ir a Sudamérica para mi intercambio universitario para mejorar mi español. Elegí Argentina porque el país me pareció agradable para viajar, para vivir y no muy diferente de lo que conozco en Francia y la ciudad de Córdoba me pareció no tan grande como Buenos Aires, pero sí lo suficientemente grande como para tener mucha vida cultural. La universidad UTN de Córdoba tenía una alianza con mi universidad. (EFIA27, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Strasbourg)

Decidí hacer un intercambio académico porque soy una persona muy curiosa, que viaja mucho y a la que le gusta descubrir otras culturas. Pero, sobre todo, quería dominar el español. Al principio, Argentina era mi última opción, porque quería ir a Colombia. No le presté mucha atención a la Universidad de Argentina, y resultó que la escuela consideró que mi perfil encajaría bien en la UNCuyo, y no se equivocaron, porque resultó ser la mejor experiencia que he tenido. (EFIA48, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École National d'ingénieurs de Metz)

En primer lugar, expresé el deseo en general de ir a Sudamérica para fortalecer mi español, que es una parte integral de mis estudios de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas. Además de mejorar mi español, tenía muchas ganas de cambiar de escenario, en un entorno completamente nuevo, por eso elegí Argentina antes que España... (EFIA99, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Université Rennes 2)

Quería ir a un país hispanohablante para mejorar mi español. Ya había estado en España, así que quería ir a Sudamérica. Argentina me parecía un buen país para viajar. Además, Argentina me parecía un país muy "europeizado", lo que me facilitaría la integración. La UBA era la única

universidad argentina con la que mi universidad tenía un convenio. (EFIA100, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, KEDGE Business School)

Para mejorar mi español, descubrir la cultura argentina y admirar los numerosos y magníficos paisajes. También era un lugar ideal para viajar por el resto de Sudamérica, el país en general y Mendoza en particular. Elegí la UNCuyo después de hablar con alguien que había estudiado allí y con alguien que había estado de intercambio el año anterior. Además de su geolocalización, el tamaño de la ciudad jugó un papel importante: es grande pero pequeña a la vez en el sentido de que hay una amplia oferta de actividades, pero no es la capital de un país donde te podés encontrar anónimo y solo. (EFIA5, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

Quería hacer un intercambio en Argentina, en primer lugar, porque quería ir a un país hispanohablante para poder hablar español con fluidez. También me interesaba mucho América Latina y Argentina en particular (cultura, gastronomía, geografía, etc.). Por último, elegí la UNLP por las especialidades que ofrecía. (EFIA13, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Sciences Po Toulouse)

Limitación de los convenios – Aclarando que es algo que apareció muy poco de manera directa en las palabras de los estudiantes franceses, sí se debe entender que los intercambios, donde se busca tener un reconocimiento de lo cursado, se hacen por convenios entre universidades, lo cual termina siendo, de alguna manera un limitante para elegir el país de destino, la ciudad y la institución de acogida. En definitiva, el destino es una elección entre un abanico de posibilidades que se le brindan al estudiante. Esto es algo que se corrobora, en cierta medida, cuando se les pregunta qué conocimiento previo tenían del sistema de educación superior argentino, el cual – como se analizará – es nulo. Unos ejemplos, donde el destino está influido por la propia institución de origen es el siguiente:

Hice este intercambio porque tenía muchas ganas de viajar y porque Supaero es una escuela que da muchas oportunidades a sus estudiantes. Elegí Córdoba, en Argentina, porque mi objetivo era América Latina y la UNC era una de las pocas universidades asociadas a Supaero. No elegí la universidad por la calidad de sus cursos, ni por su reputación, sino realmente por su ubicación. Por supuesto, era una universidad especializada en aeronáutica, de ahí la asociación con Supaero. (EFIA113, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISAE-SUPAERO, Toulouse)

Mi École tenía vínculos tanto con la Universidad de Santiago de Chile como con la Universidad de Buenos Aires. Postulé a ambas, pero mi primera opción fue la UBA porque ofrecía clases de Informática, en las que quería especializarme. (EFIA85, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Centrale de Lille)

Elegí esta facultad porque mi école de ingeniería tenía un convenio con ella. Elegí Argentina porque quería descubrir el país, aprender español y alejarme de Europa. Además, las asignaturas que ofrecían se ajustaban a mi plan de estudios. (EFIA106, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Université Savoie Mont Blanc - Polytech Annecy Chambéry)

Decidí ir a Argentina por la oportunidad de descubrir un nuevo país (¡y continente!), y por interés por el idioma. La elección de la universidad fue por defecto, mi escuela hizo la elección siguiendo tu proyecto (especialidad y cursos disponibles), y tus resultados académicos. (EFIA3, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

... La universidad era una universidad asociada a la mía, así que realmente no la elegí. (EFIA57, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Université Jean Moulin Lyon III)

Solo hubo un estudiante que se movilizó como free mover, lo que significa que lo hizo sin un convenio entre las instituciones. Son casos aislados, difíciles de encontrar, al menos en la muestra que se pudo obtener. El estudiante:

En el contexto de continuar mis estudios en el extranjero, y habiendo realizado un intercambio previo en España, decidí buscar una universidad de habla hispana para continuar mi 3er año de Licenciatura. Como la Universidad de Buenos Aires no era una de las asociadas a mi facultad (Free Mover Program), y las tasas de matrícula no eran demasiado caras, decidí solicitar plaza en esta universidad en concreto, y también por la notoriedad que tiene en Latinoamérica. (EFIA53, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université de Lille)

Destino diferente – El análisis de los datos muestra que América Latina es un destino que atrae al estudiante francés por ser más lejano, tanto a nivel geográfico como cultural, que otros lugares en Europa. Sin embargo, más allá de la presencia fuerte de la región en la elección, la Argentina por sí sola parece ser un lugar de mucho interés para estos estudiantes, algo que se genera por: 1) una percepción propia y/o influencia familiar; 2) por un boca a boca de otros estudiantes franceses que experimentaron un intercambio en el país y lo recomiendan. Es en el primer punto, donde recaen la mayor parte de los aportes, los estudiantes de Francia han desarrollado un interés por la Argentina que llevó a materializar una experiencia de al menos 6 meses el mismo, muy lejos de sus hogares. Es un tema sobre el cual sería interesante profundizar en futuras investigaciones. Algunos ejemplos:

... Elegí Argentina porque la imagen que tenía del país me atraía (tango, caballos, grandes espacios, etc.). Elegí la universidad en función de las asignaturas que se ofrecían en relación con mi plan de estudios y mis intereses. (EFIA118, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISARA Lyon)

Me fascinaba la cultura argentina porque tenía algunos familiares que eran de Argentina. También quería explorar el país, ya que se sabe que tiene paisajes hermosos y diversos. También se sabe que los argentinos son súper amigables y fáciles de convivir, así que no me preocupé por integrarme en la universidad. Elegí ir a la UBA porque es una de las universidades más

prestigiosas de Sudamérica. (EFIA103, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupelec)

Argentina era uno de los destinos soñados de la infancia de mi padre. También es un país con fuertes vínculos con Europa (sobre todo con Italia) ... Además, había varias universidades argentinas disponibles, como las de BA, Córdoba y La Plata. Es un país con un gran potencial turístico (Puerto Madryn, Cataratas del Iguazú, Salta y Jujuy, etc.). Y es la cuna del peronismo (la mítica pareja Juan y Evita Perón), del Che Guevara, del Papa Francisco y, por supuesto, de Maradona. Ver un partido de fútbol en la Bombonera y el Monumental también fueron factores motivadores. En cuanto a la Universidad, está situada en pleno centro de Buenos Aires y ofrecía una amplia oferta de carreras (sociología, historia, economía, etc.). (EFIA86, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

Muchos miembros de mi familia que visitaron Argentina por vacaciones o por trabajo me la recomendaron. También representó una gran oportunidad para visitar un país lejos de casa (Francia) con una cultura diferente pero que aún comparte raíces comunes con la cultura europea. En mi opinión, facilita mucho la integración. Asimismo, al haber aprendido español en el colegio, la barrera del idioma fue bastante limitada. En cuanto a la universidad, fue una elección por defecto, ya que era la única que colaboraba con mi departamento de informática. (EFIA64, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, ENSTA Bretagne)

Elegí ir a Argentina porque este país y las vibraciones positivas que desprende siempre me han atraído. La región de Mendoza, más soleada y tranquila que Buenos Aires, era perfecta para mí. Mi escuela en Francia tenía una asociación con la UNCuyo, así que elegí ir allí. (EFIA109, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Institut Supérieur Aquitain du Bâtiment et des Travaux Publics)

Ejemplo del peso de otros estudiantes que ya tuvieron la experiencia:

... Quería ir a un país hispanohablante porque empecé a aprender español cuando entré en Agrocampus Ouest. Así que quería mejorar mi español a través del contacto con hablantes nativos. Argentina era una elección lógica para mí, ya que quería aprovechar este intercambio para descubrir zonas, paisajes y culturas totalmente diferentes de los que conocía en Francia. Un amigo mío había pasado 4 meses en Mendoza un año antes, así que fue una elección natural para mí. Me gustaron los cursos que se impartían en la Facultad de Agronomía de Mendoza, así que solicité una plaza allí. (EFIA8, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Institut Agro Rennes-Angers)

Otro aspecto a destacar del destino, es la “seguridad” que representa en la percepción de los estudiantes la Argentina, en comparación con otros destinos de Latinoamérica. Da la impresión – esta es una opinión del tesista – que se trata de un “riesgo controlado”, es decir, de vivir una experiencia muy lejos de casa, en un continente más inseguro que el europeo, pero, en un país donde no exista tanto crimen, violencia, etc.

... En primer lugar, Argentina me parecía uno de los países más seguros de América Latina, el subcontinente donde quería hacer mi intercambio. Como me interesan mucho los derechos humanos, el país me interesaba sobre todo por su relación con los derechos humanos. Tras las

violaciones cometidas durante la dictadura, Argentina consiguió hacer de la protección de los derechos humanos una de sus prioridades. Esta relación con los derechos humanos me llamó la atención a la hora de elegir. También me atrajo la gran diversidad de paisajes de Argentina. (EFIA2, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Lyon)

Elegí Argentina concretamente porque me parecía el país en el que me sentiría más segura en Sudamérica. Además, Buenos Aires era una de las capitales sudamericanas con las que mi universidad tenía más acuerdos de colaboración, sobre todo con universidades públicas, así que no tuve que hacer ningún desembolso económico. (EFIA22, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

... También me interesaban otros países latinoamericanos, pero las conversaciones con mi familia cercana me llevaron a elegir un país que también les pareciera más "estable" económica y políticamente y con mayor seguridad, sobre todo como mujer que viajaba sola... (EFIA23, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

Quería descubrir este país y América Latina en general. Argentina me parecía uno de los países más "seguros" del continente... (EFIA57, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Université Jean Moulin Lyon III)

... La cuestión de la seguridad también se tuvo en cuenta a la hora de hacer mi elección: Argentina parecía más segura, sobre todo para una mujer, que otros países como Colombia o México. (EFIA71, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Mis razones para ir a Argentina eran la posibilidad de descubrir Sudamérica (habiendo empezado español a los 11 años, tenía mucha curiosidad por descubrir este continente), los comentarios positivos que había tenido sobre el país (sobre todo la seguridad, en comparación con otros países sudamericanos), la diversidad de paisajes y viajes, y un lado "europeo" que me tranquilizaba, y me permitiría estar menos desorientada que en otros países, al no haberme ido nunca sola durante 5 meses a un país tan lejano... (EFIA74, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Sciences Po Toulouse)

Dentro de la motivación para seleccionar la Argentina como país de destino, aparecen otros elementos, como, por ejemplo, pasear, divertirse, estar cerca de otros países para conocer, etc. Sin embargo, un hecho a destacar, es que por lo general la universidad de destino no es a priori la elección principal, es decir, el país y la ciudad tienen un peso relativo más importante en la motivación, algo que se retomará más adelante, cuando se discuta el conocimiento previo que tienen del sistema de educación superior argentino.

EXPERIENCIA

En este punto se hace referencia a la experiencia en la universidad desde el punto de vista académico, no entran en juego los aspectos de internacionalización que se verán

en la próxima sección. En líneas generales, los estudiantes franceses, tanto de carreras en áreas de ciencias sociales y humanistas como en ciencias duras, tuvieron una buena experiencia académica en la Argentina. Esta afirmación se hace marcando que son pocas las instituciones de la muestra (47) donde estuvieron estos estudiantes, hay una presencia de un grupo reducido de públicas (UBA, UNCUIYO, La Plata, etc.) y una sola privada, la UCA.

En resumidas cuentas, salvo excepciones, los estudiantes franceses sintieron que los cursos que se ofrecían en su universidad de acogida eran buenos, con una calidad igual o un poco inferior a la de su institución de origen en Francia. Ejemplos:

Tabla 51: Ejemplos – Institución - Calidad percibida por los estudiantes franceses

La enseñanza en la UBA es de alto nivel. La gran diferencia entre la UBA y el INSA de Lyon reside en el ritmo de los cursos: en Francia, en la mayoría de las escuelas de ingeniería (no existe realmente una universidad de ingeniería), los cursos están programados de 8h a 18h. Hay horas de tutoría dedicadas a aplicar los conceptos teóricos aprendidos en las clases, mediante ejercicios (no tuve ningún curso de este tipo en la UBA). Por lo demás, creo que los requisitos son similares. (EFIA38, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Lyon)

Sí, creo que es una buena universidad con buenos profesores. El nivel era alto para mi nivel de español. Los cursos son mucho más profundos que en Francia (mucha lectura personal) y eso me permitió ver las cosas desde otro ángulo. Pude profundizar en ciertos temas que no son tan bien recibidos en mi universidad de origen (teorías sociológicas feministas, por ejemplo) o temas más relacionados con mis intereses actuales, que no abordé en mi universidad de origen (Humanidad, Evolución, Ecología, por ejemplo, desde un ángulo de ciencias sociales y antropología). (EFIA116, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

Me sorprendió la cantidad de trabajo que teníamos que hacer allí. Elegí cursos en los que había que aprender muchas cosas de memoria. Las infraestructuras eran menos buenas que en INSA, pero la calidad de la enseñanza era muy buena. Guardo buenos recuerdos de este intercambio y recuerdo haber trabajado duro. (EFIA83, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Lyon)

Desde el punto de vista académico estoy encantada con la experiencia, es una universidad muy buena y un programa muy bueno, así que fue bastante exigente y tanto mejor. Creo que el nivel era al menos tan alto como en mi universidad de origen, y creo que en algunos cursos era incluso superior... (EFIA14, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour)

Pude tomar cursos en Argentina que no se ofrecían en mi universidad y eso enriqueció mucho mi formación. Creo que es una universidad de calidad por lo que he visto en el curso de hidráulica, agua y medio ambiente. (EFIA7, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, ENSEEIHT)

... Los cursos son de gran calidad, los profesores son muy pertinentes y la organización es buena. (EFIA54, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

... Me llevé una buena impresión: enseñanza de calidad, excelente relación profesor/alumno. (EFIA114, mujer, 18-19, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Toulouse)

La formación en la Facultad de Ingeniería fue muy buena. Los cursos eran muy teóricos y muy densos. Aprendí mucho y profundicé mis conocimientos. El nivel de exigencia de esta facultad es muy alto, superior al de mi École de ingeniería de origen. Forma muy buenos ingenieros. (EFIA68, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie)

Las clases de informática y los profesores eran buenos, se podían comparar con los de mi universidad de origen. El tiempo de estudio sin embargo era muy diferente (~10h/semana de clases en la UBA, +30 en INSA) así que creo que es por eso que la carrera lleva 8 años en Argentina contra 5 en Francia... (EFIA76, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

Mi experiencia en la Universidad de La Plata fue bien. Hice amistad con varios argentinos y no tuve problemas para entender mis diferentes cursos. Creo que la calidad de la Universidad de La Plata es equivalente a la del INSA de Rennes. (EFIA28, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

... pienso que el nivel de las universidades públicas es bueno en términos académicos y que el nivel exigido es alto. En cambio, faltan recursos materiales y tecnológicos para que la experiencia sea óptima. (EFIA25, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Université Catholique de l'Ouest)

La Facultad de Derecho de la UBA me pareció de un nivel muy alto en general. Tomé cursos en todos los años, pero fueron los cursos de maestría los que más me estimularon. Se valoran mucho las habilidades orales en comparación con las escritas, que solemos valorar más en las universidades francesas, y los cursos son muy flexibles, con muchos de ellos, sobre todo por las tardes, ya que muchos argentinos trabajan durante el día. En general, me sorprendió muy gratamente la calidad de la enseñanza y su apertura a la teoría jurídica crítica en particular. (EFIA89, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Paris)

En lo que a mí respecta, las clases que recibí estaban a la altura de las clases de Francia. Quizás podríamos criticar a los argentinos por tomarse más tiempo y dedicar más tiempo a discutir sobre temas que en Francia abordamos más rápidamente... ... esta universidad argentina no tiene nada que envidiar a mi universidad francesa, aparte del tiempo que se tarda en obtener un título (5 años en Francia, 7 años en Argentina). Sé que no tenemos las mismas limitaciones económicas, e imagino que los estudios son más largos en Argentina por esta razón. (EFIA8, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Institut Agro Rennes-Angers)

Es una universidad de gran calidad, con algunas asignaturas en las que los alumnos eran mucho más competentes que en Francia. Los profesores eran muy amables, educativos y comprensivos. Aunque las infraestructuras estaban más deterioradas que en Francia, seguían siendo más que adecuadas, y los viajes que pudimos hacer como parte de los cursos (proyectos escolares, visitas a centros industriales) fueron estupendos. Los cursos estaban en consonancia con mis estudios y me aportaron mucho en términos de "filosofía del trabajo", además de pura competencia. (EFIA69, hombre, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Nationale Supérieure d'Ingénieur de Limoges (ENSIL-ENSCI))

Fuente: Elaboración propia

Lógicamente, también – como se describió – hay estudiantes que consideraron que el nivel estaba por debajo de su universidad en Francia, pero solo pocos fueron tan explícitos como los ejemplos que siguen:

El nivel universitario estaba claramente por debajo del que yo vengo en Francia. Fue bastante fácil sin demasiado trabajo... La clase de finanzas, por ejemplo, fue muy fácil. Pero la universidad era genial, con una gran variedad de cursos... (EFIA96, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Audencia Business School, Nantes)

Sin duda, la calidad de la universidad es muy inferior a la de Francia. Solo en cuanto al material, nadie utiliza ordenador, mientras que en Francia todo se hace con Microsoft Office. Siempre era complicado encontrar el retroproyector, por ejemplo. En mi escuela, siempre está integrado y es obligatorio. Además, la calidad de los cursos de marketing en Francia es muy alta... Un ejemplo que realmente puso de manifiesto la diferencia educativa: los profesores siempre llegan tarde e incluso terminan sus clases antes de tiempo. Esto nunca ocurría en mi universidad. (EFIA42, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Emlyon Business School)

Asimismo, resultan importantes otros puntos que destacaron algunos estudiantes franceses que, si bien no fueron transversales a toda la muestra, pueden resultar interesantes para contextualizar la mirada que estos estudiantes tienen del sistema de educación superior argentino: 1) Estudiantes que al mismo tiempo trabajan – Hubo en algunos estudiantes franceses sorpresa al encontrar que muchos universitarios argentinos trabajan mientras llevan adelante una carrera universitaria. Fue algo llamativo y que aparece en muchos de los aportes de esta muestra. Este hecho es visto como algo negativo por una parte de ellos porque retrasa la graduación, mientras que, otros lo ven como positivo, por el hecho de que pueden ir adquiriendo experiencia mientras estudian; 2) Memoria – Los estudiantes franceses ven las clases en sus universidades de acogida, más teóricas y con una metodología que se basa más en memorizar y no tanto en la realización de prácticas, etc. Cabe acotar que esto se hizo más evidente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y sobre todo en las carreras de ciencias duras, donde algunos describieron que existe un exceso de teoría en comparación con la práctica; 3) Clases largas y poco participativas – Se relaciona con el punto anterior, considerando que clases demasiado teóricas imposibilitan el desarrollo de una enseñanza más interactiva. Además, algunos resaltaron el hecho de que son clases demasiado largas. Nuevamente, esto se hizo más evidente en la UBA y en carreras duras. Otras universidades, como Cuyo y Córdoba, mostraron resultados opuestos, es decir, muchos estudiantes manifestaron que determinados cursos eran muy prácticos y fomentaban el trabajo en equipo.; 4) Tiempo para graduarse – Es algo curioso para una parte de la muestra que los estudiantes demoren muchos más años que en Francia para graduarse; 5) Menor carga horaria - En general, la carga horaria de presencia en campus, es más baja que en Francia según los estudiantes. Un estudiante francés decía 15 horas versus 35; 6) Cursar por la noche - Los horarios de clase también son diferentes, por lo general muchos estudiantes cursan por la noche. En Francia, dijeron varios estudiantes, los cursos son por la mañana, para luego seguir estudiando, realizando tareas, en sus casas. Algunos estudiantes franceses reflexionaron que eso podía deberse al hecho de que trabajan al mismo tiempo; 7) Formación más especializada - Estudiantes franceses en carreras de ingeniería alegaron que en Francia hay una formación del ingeniero más

generalista (eligen más tarde la especialización), mientras que en Argentina es más especializada desde el comienzo de los estudios; 8) Relación con el docente – Un elemento que fue destacado por algunos estudiantes fue lo cercano que es la relación con los profesores, cosa que en Francia no se daba, puesto que la distancia alumno-docente es muy grande. En la Argentina veía este grupo de estudiantes que el docente habla con el alumno, toma mate con ellos, etc.; 9) Infraestructura – Independientemente de que exista una valoración positiva – en general - por la calidad de la educación, hay una mirada crítica a las condiciones edilicias y de materiales de estudio, que presentan las universidades argentinas. Por ejemplo, la suciedad que rodea a la institución, el mal estado de los salones de clase, etc.; 10) Autonomía del alumno – Algunos estudiantes franceses plantearon que los argentinos debían resolver muchas más cosas en el ámbito universitario de manera autónoma, es decir, desde la selección de los cursos que tomaban hasta el resolver problemas administrativos en la institución. En Francia, explicaban algunos, el alumno está más acompañado en su proceso formativo. Uno de ellos, que hizo el intercambio en la Universidad Nacional de la Plata, daba el ejemplo, de que al ser más reducidas las clases en Francia, si los estudiantes no habían preparado la lección para una sección práctica, el docente adaptaba su ritmo para que la mayoría de los estudiantes entendieran los puntos claves, mientras que, en la Plata, al ser clases numerosas, el docente no se puede adaptar a cada estudiante; 11) Politización – Una parte pequeña de estudiantes, se detuvo – al explicar su experiencia – en resaltar como en sus respectivos campus en Argentina se veían acciones políticas, como el reparto de folletos por parte de grupos sindicales, charlas políticas, etc.; 12) Flexibilización de horarios – De acuerdo con algunos estudiantes franceses es bueno el poder elegir hacer cursos en la mañana, tarde o noche, como sucede en algunas universidades del país.

CONOCIMIENTO PREVIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINO

Prácticamente toda la muestra declaró conocer nada o muy poco del sistema de educación superior de Argentina antes de ir. Esto refleja el poco peso que tiene en la elección – como se dijo – la institución o el sistema de enseñanza. El objetivo de indagar en esto era ver si la educación por sí misma tenía un peso de atracción sobre los estudiantes, algo que sucede en países como Australia, Reino Unido, Estados Unidos, etc. El análisis de los datos no deja dudas que no lo tiene. De todas formas, también debe entenderse que los intercambios se dan – según se ha mencionado – bajo convenios entre universidades. Lo anterior quiere decir que, si bien el estudiante puede desconocer por completo el nivel del país en cuanto a la educación superior, no hay dudas que las universidades francesas - partner de las argentinas -, hicieron un trabajo previo de verificación, de aseguramiento de que lo que se le toma al alumno francés como salvado en la Argentina, es de un suficiente nivel como para que le permita al estudiante graduarse en Francia. Esto puede generar que el estudiante que viene de intercambio, no esté tan preocupado por la universidad de destino, visto que confía en cierta medida en la de origen como así también en las experiencias que puede haber recogido de otros estudiantes que pasaron previamente por un intercambio. Al mismo tiempo, estos estudiantes vienen buscando una experiencia internacional, que los enriquezca, pero, saben que el título con el que egresan lo da su universidad de origen, es decir, no cambia mucho desde el objetivo de titulación el paso por el país (algo que menciona Teichler – ver Marco Teórico – cuando habla de la movilidad vertical y horizontal). A continuación, se muestran solo algunos ejemplos (casi todos respondieron en sintonía) de la escasa información que necesitan los estudiantes para tomar una decisión que puede impactarles 6 meses o incluso más de su trayectoria formativa:

No sabía casi nada del sistema educativo argentino, pero había mirado la página web de la UNSAM y me dieron ganas de estudiar allí. Por ejemplo, no sabía que las clases duraban 4 horas (en Sciences Po suelen durar 2 horas). (EFIA34, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Toulouse)

Sabía muy poco sobre el sistema de educación superior argentino antes de ir allí. Los responsables de la movilidad internacional de mi universidad me habían dado alguna

documentación, pero se refería sobre todo a los cursos que ofrecía la UNLP y a las diferentes carreras... (EFIA117, mujer, 18-19, Universidad Nacional de la Plata, Université de Tours)

Confieso que no tenía muchos conocimientos sobre la educación superior argentina antes de llegar a la Argentina, simplemente había leído en internet y allí me confirmaron que la UBA era una muy buena universidad... (EFIA33, mujer, 18-19, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

Sabía muy poco sobre el sistema argentino antes de ir allí. Alguna información de conversaciones con estudiantes de mi universidad que habían ido a Argentina... (EFIA44, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Lyon)

Prácticamente no tenía información sobre el sistema educativo, pero la madre de un amigo argentino me había dicho que la UNLP era una buena universidad... (EFIA72, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, École d'ingénieurs généralistes - La Rochelle (EIGSI))

Antes de llegar no tenía conocimiento del sistema educativo argentino. Hoy estoy muy satisfecha con las lecciones que recibí allí. (EFIA73, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École d'ingénieurs de PURPAN)

No sabía mucho sobre el sistema de educación superior argentino. Me enteré de los diferentes departamentos de la UNLP visitando el sitio web mientras preparaba mi intercambio. Por lo demás, descubrí la mayoría de las cosas a mi llegada... (EFIA64, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, ENSTA Bretagne)

No sabía mucho sobre la Educación Superior argentina. Aprendí solo algunas cosas de la alianza de mi universidad con la UTN Córdoba y mirando el sitio web de la UTN. (EFIA27, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Strasbourg)

PRESTIGIO

Según se ha dicho, los estudiantes franceses de intercambio perciben la calidad de la educación y de la institución que los recibe como buena. Ahora bien, un ejercicio que se pretendió llevar adelante fue el de medir el prestigio que ellos le otorgan a una titulación en la Argentina. Más concretamente, se indagó en el hecho de si ellos hubieran cursado la carrera que estaban haciendo al momento del intercambio en la Universidad/École en Francia en la institución de educación superior argentina que los estaba acogiendo. Con este ejercicio se puede comprender la potencialidad de atracción que puede tener la Argentina como destino universitario de estudiantes de países desarrollados, en este caso de Francia, para realizar carreras completas. Esto obviamente está íntimamente relacionado con los temas que se vienen discutiendo en esta tesis, la Internacionalización en Casa y la Internacionalización del Currículo: El tener estudiantes de países como Europa en trayectos formativos de varios años, colabora en tener

campus y aulas más internacionalizadas. El análisis de los resultados indica que lamentablemente, para casi la totalidad de los estudiantes de la muestra, el prestigio que otorga un título en Francia no tiene comparación con uno en Argentina, no tanto a nivel prestigio en sí, sino más bien en cuanto a las posibilidades laborales en Francia. Sin embargo, debe aclararse que esto no es tan claro en carreras en áreas de ciencias duras, sobre todo en las ingenierías, dado que si bien una gran parte de los estudiantes ven que un título argentino limitaría las posibilidades laborales por ser menos prestigioso en Francia, también otra parte significativa apuntó no tanto al prestigio sino más bien al hecho de que los tipos de formación son muy diferentes: más generalista la formación de ingenieros en Francia, con gran trabajo práctico versus una formación más especializada y teórica en la formación de ingenieros en Argentina. Esas diferencias son percibidas por los estudiantes franceses como una limitante laboral, siendo un hallazgo importante en el marco de esta tesis. Por otro lado, debe acotarse, que 69% de ellos estaban en Grandes Écoles francesas²³⁴, las cuales admiten estudiantes a través de un riguroso concurso de oposición que demanda mucho esfuerzo de preparación. En ese sentido, puede atribuirse una carga subjetiva importante a ese hecho, visto que en la Argentina el acceso a la universidad es en casi todas las instituciones (públicas/privadas) libre, por lo que poder ser percibido como algo de menor calidad/prestigio. Lo interesante es que, si se toma uno de los rankings universitarios más famosos a nivel mundial, el QS, se puede apreciar que las Grandes Écoles francesas están posicionadas por debajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA), justamente en lo que concierne a prestigio internacional (en esta tesis se ha mostrado los errores importantes de los rankings, ver Marco Teórico). Por ejemplo, en el 2023 la UBA estaba en el lugar 67 del mundo, mientras que Sciences Po se ubicaba en el 259 y el INSA Lyon en el 457 (QS, 2022b). A continuación, se colocan algunos ejemplos para hacer tangible la postura mayoritaria de que un título en Argentina es menos prestigioso y/o limitaría las

²³⁴ Selectividad: En el año 2003, de acuerdo con Ballatore y Blöss (2008), unos 50.000 estudiantes franceses se encontraban en el espacio OCDE en movilidad, de los cuales: "... 9.231 procedían de una Grande École y 12.079 eran estudiantes de ingeniería que realizaban prácticas en el extranjero" (p. 66), lo que dejaba en evidencia – dicen – que el 40% de los estudiantes móviles eran de una Gran École, a pesar, de que son el 5% del total de la matrícula en la educación superior.

posibilidades de trabajar en Francia. La pregunta concreta era: ¿De haber podido hubieras realizado la carrera de grado en tu universidad de acogida y no en la tuya en Francia?

Carreras en ciencias duras – Como se dijo, las respuestas difieren de las áreas más sociales y humanistas. Se presentan primero algunos ejemplos orientados 100% al prestigio, y luego al aspecto de la diferencia formativa que limitaría el elegir la Argentina como destino para una carrera completa. Prestigio:

Tabla 52: Ejemplos - Prestigio de un título argentino (estudiantes franceses – ciencias duras)

No, no lo creo, fue lindo hacer un intercambio allí, pero fue más como un paréntesis durante mis estudios. Desafortunadamente no, creo que los estudiantes allí trabajan duro (por lo que vi) y que son tan buenos como los estudiantes europeos, pero las universidades de América del Sur no tienen el mismo prestigio que las de Europa (creo). (EFIA83, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Lyon)

... creo que un diploma francés está más reconocido en el extranjero que un diploma argentino. Pero es solo una suposición. (EFIA8, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Institut Agro Rennes-Angers)

En Francia, obviamente, no. Ambas titulaciones podrían considerarse similares en otros países, pero en Francia mi título del INSA es mucho más conocido y valioso. (EFIA51, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

No, las facultades de veterinaria francesas tienen fama mundial por la calidad de su enseñanza. Además, la carrera dura un mínimo de 5 años (más 2 o 3 años previos), mientras que en Argentina dura mucho más. (EFIA95, mujer, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes)

En mi opinión, depende sobre todo de dónde solicitemos trabajo. En Francia, por ejemplo, nada tiene el mismo prestigio que un título francés. De hecho, en el campo de la ingeniería al que pertenezco, el sistema francés está muy apegado a la sólida formación matemática teórica que proporciona el sistema francés de "classe préparatoire". Así que yo diría que no. (EFIA64, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, ENSTA Bretagne)

Creo que era una universidad muy buena en Argentina. No sé si tenía el mismo prestigio que mi universidad en Francia. (EFIA21, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

No creo que un diploma en Argentina tenga el mismo prestigio que uno de mi école en Francia. Tengo previsto trabajar en Francia al principio de mi carrera, así que un título francés es obviamente más reconocido... (EFIA102, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, AgroParisTech)

Creo que el diploma tiene valor en el país donde estás. Un diploma de la Universidad de Buenos Aires en Argentina será reconocido, un diploma de la Universidad de Buenos Aires en Francia lamentablemente no interesa demasiado a los reclutadores a menos que tengas que hablar español en tu trabajo, que no es mi caso. (EFIA15, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Strasbourg)

Depende del país: en Francia, el diploma de la UBA tiene muy poco valor porque la universidad no es muy conocida; en América Latina o en un país hispanohablante, creo que la UBA sería más conocida... Pero es solo una suposición. (EFIA90, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Centrale de Marseille)

Creo que depende de dónde quieras trabajar: si quisiera trabajar en Chile (como a veces he pensado), tener la UBA en mi CV es bastante valioso, ya que es una universidad muy conocida en la región. Sin embargo, en Francia, es casi inútil, por desgracia.... (EFIA50, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, IUT of Troyes (University of Reims Champagne Ardenne))

Fuente: Elaboración propia

Del lado de la formación, se presentan estos ejemplos:

Creo que sí, pero de nuevo, el ingeniero resultante no es el mismo en los diferentes casos, así que quizás un ingeniero de la FIUBA esté más cualificado en ingeniería técnica y área específica, pero Mines de Saint-Etienne produce ingenieros adaptables para diferentes áreas: más generalistas y con 'soft skills'. Por supuesto en Mines de Saint-Etienne hay clases específicas, pero se combina con otras, más generalistas para tener una visión general. (EFIA105, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École des Mines de Saint-Étienne)

... el hecho de que los estudiantes argentinos no hayan hecho muchas prácticas durante su curso repercute en el prestigio de su diploma a los ojos de los reclutadores. En cambio, la enseñanza que imparte la ENIM es apreciada por las empresas, porque los estudiantes que se gradúan son directamente operativos sobre el terreno. (EFIA48, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École National d'ingénieurs de Metz)

También se apreciaron – en menor medida – aportes que entienden que el prestigio es igual, que no habría diferencias en estudiar un título en Argentina. Ejemplo:

Sí, creo que la universidad a la que fui es tan prestigiosa como mi escuela de ingeniería (L'INSA). (EFIA62, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, INSA Rennes)

Creo que sí, sobre todo en el campo que he seguido, que es la enología y la viticultura. La formación me pareció muy complementaria a la que podría haber hecho en Francia. También era mucho más práctica, ya que se aprendía a podar las viñas "en vivo" y no sólo en teoría. En el caso de la viticultura, no me cabe duda de que un diploma de la UNCuyo tiene tanto prestigio e interés como un diploma francés en términos de ampliación del aprendizaje teórico y práctico. (EFIA93, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École d'Ingenieurs de PURPAN)

Lo que se quiere resaltar, es que juegan varias variables en la decisión de una carrera, que no pasan solo por el tema del prestigio institucional sino por el tipo de profesionales que se quieren formar. Si se quisiera atraer estudiantes franceses para realizar carreras de ingeniería en universidades públicas, habría que contemplar si la capacitación será acorde con una carrera profesional posterior en el país de destino. De todas formas, sí hubo un pequeño grupo de estudiantes que apreciaron un prestigio similar. Ejemplo:

Carreras en ciencias sociales y humanísticas – En este caso, hubo más contundencia en que un título francés tiene más prestigio que uno que se obtenga en Francia. Ejemplos:

Tabla 53: Ejemplos - Prestigio de un título argentino (estudiantes franceses – ciencias sociales)

No creo que mi universidad en Argentina tuviera el mismo "prestigio" o más bien reputación que mi institución de origen y, lamentablemente, creo que esta es una percepción compartida por una gran mayoría de empleadores en todo el mundo. (EFIA5, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

No creo que se puedan comparar las dos universidades. La UNSAM es una universidad pública, abierta a todos, con una amplia oferta de cursos de gran calidad. Sciences Po es una grande école muy conocida en Francia, accesible por oposición, donde hay muy poca diversidad social. Por tanto, un título de Sciences Po podría parecer más prestigioso que uno de una universidad pública, dado el carácter selectivo del acceso. Pero después de haber estudiado en los dos centros, puedo decir que la enseñanza es de la misma calidad y los profesores igual de comprometidos. (EFIA34, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Toulouse)

No, el diploma argentino no es tan reconocido en mi país en comparación con el reconocimiento que tiene en Argentina. Aunque, también está relacionado con el elitismo presente en mi país (Francia) y cómo los rankings (especialmente locales) son importantes, incluso para las proyecciones y los procesos de contratación. (EFIA53, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université de Lille)

Si hubiera tenido la oportunidad, tal vez habría hecho un año más allá porque me gustaban el ambiente, los cursos y los profesores, pero no habría terminado allí mi carrera universitaria porque creo que un título de la UNLP no tiene el mismo prestigio que un título de Rennes 2. (EFIA99, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Université Rennes 2)

Si hablamos de un título argentino en general frente a un título francés en general, no creo que podamos decir que el argentino tiene el mismo prestigio que el francés. Creo que todavía hay muchas ideas preconcebidas sobre la nacionalidad de la universidad que otorga el título y todavía existe esa falsa idea en la sociedad de que países desarrollados = mejores universidades. Básicamente, creo que hay muchas universidades/programas en Argentina y en los países del sur en general que son mejores que sus equivalentes franceses. El problema radica tanto en la percepción que tienen los estudiantes como en los preconceptos que les esperan en el mundo laboral. Ahora estoy terminando mi doctorado y había pensado en hacerlo en Argentina, pero me decían una y otra vez "hazlo en Francia porque un doctorado argentino no va a valer nada en Europa..." (EFIA14, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour)

No, no lo habría hecho. Me ha encantado vivir allí pero no creo que la carrera tenga el mismo prestigio que mi universidad de origen o al menos no en Francia/Europa, aunque sé que la UBA es una muy buena universidad en América Latina. (EFIA96, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Audencia Business School, Nantes)

Mi diploma es de una Grande École y, por lo tanto, más valorado que una universidad francesa: supongo que esto también se aplica a una universidad "ordinaria" de otro país... (EFIA40, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Sciences Po Toulouse)

... Creo que la UNLP tiene buena reputación y ofrece cursos de gran calidad, aunque en Francia, al estar en una "grande école" y no en una universidad, creo que Sciences Po tiene más prestigio. Pero la comparación puede estar sesgada porque el sistema de grandes escuelas es único en Francia y difiere del sistema universitario. (EFIA74, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Sciences Po Toulouse)

Creo que mi título en Francia vale más. En cualquier caso, en Francia nadie conoce la Universidad de Mendoza... (EFIA18, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

La universidad en la que estudio en Francia se considera una "grande école", por lo que su título se considera "más prestigioso" que el de una facultad. Sin embargo, como he dicho antes, los profesores y la enseñanza que recibí en la Facultad de Ciencias Sociales de Buenos Aires eran de muy alta calidad. (EFIA19, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

No. Si quiero trabajar en Francia (o en Europa) sé que mi universidad está reconocida. No conozco a nadie (que no haya estado en Argentina) que pueda nombrar una sola universidad. (EFIA42, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Emlyon Business School)

No, no habría hecho una carrera completa en la UBA, entre otras cosas porque me gusta vivir experiencias diferentes. No creo que los diplomas argentinos sean tan prestigiosos como el de Sciences Po Grenoble, entre otras cosas porque su reconocimiento internacional es más limitado. (EFIA71, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Desgraciadamente creo que no, pero quizá me equivoque. Argentina no tiene el sistema de las "grandes écoles", lo cual me parece positivo porque sin duda aumenta las desigualdades. Sin embargo, como estudié en Sciences Po Lyon y AgroParisTech, creo que estas escuelas están asociadas a cierto tipo de prestigio, debido a que en general son escuelas de ingreso competitivo. Sin embargo, también creo que depende de la universidad, la UBA es una universidad prestigiosa en mi opinión, y el prestigio no es necesariamente sinónimo de calidad. (EFIA116, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

No habría completado mi carrera completa en la universidad anfitriona en Argentina porque quería regresar a Francia para terminar mi carrera de cinco años. Creo que una carrera de la UBA es muy prestigiosa en Argentina y en Sudamérica, pero no es el caso en Francia. Mi universidad es muy prestigiosa en mi país de origen e incluso en otros países de Europa. Entonces, como la UBA no tiene el mismo prestigio en Europa, definitivamente no hubiera completado mi carrera completa en Argentina. (EFIA92, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

Desde el punto de vista de un reclutador francés, un diploma argentino no vale lo mismo que un diploma europeo en la mayoría de los campos. Simplemente porque los sistemas educativos son muy diferentes y es difícil medir el nivel de competencias de una persona a través de un diploma de una universidad lejana. En cuanto a las competencias puras, no creo que haya tanta diferencia de nivel entre los estudiantes argentinos y los europeos, aparte de las diferentes metodologías. Esto puede variar mucho en función de la calidad de la formación, por supuesto. (EFIA86, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

Fuente: Elaboración propia

Se vuelve a insistir, que gran parte de la muestra son estudiantes de Grandes Écoles, centros que gozan de gran renombre en Francia. De todas formas, si un país decide convertirse en centro de atracción para estudiantes internacionales, debe “competir” con otros sistemas de educación superior e instituciones. Desde el punto de vista de los estudiantes franceses, como así también desde la mirada de los estudiantes norteamericanos (más adelante), Argentina parece no estar demasiado bien posicionada. Este análisis da un aporte al tema porque algunos de los estudios que se realizan con estudiantes extranjeros se centran en los latinoamericanos, donde está claro que la libertad de acceso, como así también la gratuidad son razones más que suficientes para seleccionar la Argentina como destino, a lo que se suma que universidades como la UBA poseen un reconocimiento alto a nivel regional.

CIUDAD

Algunos de los hallazgos encontrados, cuando se les preguntó a los estudiantes por la ciudad de destino fueron: 1) Los criterios para elegir la ciudad (más allá de que hay una limitante establecida por los convenios que tenga el centro francés con instituciones en Argentina) son variados y bien distribuidos en la muestra: Estudiantes que preferían una

ciudad más bien chica, más tranquila, con un clima agradable. En general entran en esta categoría ciudades como Mendoza y Córdoba; Estudiantes orientados a llegar a una gran capital como Buenos Aires, fundamentalmente por la cantidad de actividades que podían llevar adelante, el ritmo vertiginoso, etc. Es decir, un perfil bastante diferente al anterior; Estudiantes que, si bien querían estar en una ciudad relativamente más tranquila, no querían dejar a un lado la experiencia de estar cerca de Buenos Aires. Casos notorios son La Plata y San Martín; En todos los casos, condiciones importantes evaluadas por los estudiantes eran la conectividad de la ciudad con el resto del país, como así también en lo interno; 2) El estudiante francés viene a estudiar, pero, también a disfrutar, es decir, poder viajar, conocer gente, hacer deportes, descubrir nuevos lugares y realizar actividades diferentes (tango, asados, etc.). Es por eso que todas las ciudades, en mayor o menor medida, brindan esa posibilidad y fue algo que se resaltó en los hallazgos de esta tesis; 3) Hay aspectos que también influyen notablemente, como son las propias carreras de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de estudiantes de agricultura y vitivinicultura, Mendoza tenía un poder de atracción muy grande, como mencionaron varios estudiantes, sobre todo en lo relacionado a la industria vitivinícola; 4) En líneas generales, todos tuvieron una experiencia en la ciudad muy buena, positiva. Sin embargo, los aspectos negativos estuvieron centrados en: a) Inseguridad – En general hubo una percepción de inseguridad en los estudiantes, sobre todo aquellos en ciudades grandes; b) Alquileres – Es un tema importante, y por lo general, los estudiantes manifestaron que había ciertos abusos con los extranjeros, sobre todo en el tema precios. Se aclara que algunas universidades (como el Litoral) cuentan con casas de acogida propias; c) Machismo – Hubo mujeres que se quejaron por actitudes que, sin llegar al acoso, las incomodaron, por ejemplo, de taxistas y hombres en la calle.

9.3.2.2 Aula – Campus – Fuera del Campus

Recoger las experiencias de los estudiantes en las universidades desde el punto de vista de la internacionalización es crucial para cumplir con el objetivo general de esta tesis. De manera de ordenar la información, que fue muy rica en contenido, se divide el

análisis por las 3 dimensiones explicadas al inicio de la sección: Aula, Campus, Fuera del Campus.

AULA

El foco en esta investigación estuvo puesto en los docentes y en los estudiantes. Los primeros como articuladores, generadores de debates que puedan enriquecer una mirada más internacional de los estudiantes locales, mientras que, para los segundos, era necesario ver el grado de interacción que tenían con los locales.

DOCENTES

Los docentes son claves en el proceso de internacionalización del currículo en lo que respecta al manejo de aulas diversas culturalmente, algo que se ha descrito en el Marco Teórico, como así también en las entrevistas a expertos y responsables de oficinas de relaciones internacionales. Al tratarse de un estudio cualitativo, la pregunta abierta buscaba conocer en qué medida los estudiantes franceses sintieron que los docentes los habían hecho participar activamente en la clase, con el objetivo de “aprovechar” en temas que se presenten o discutan en la clase la mirada europea que poseen, contribuyendo así, a una formación más global. Los resultados evidenciaron matices entre los estudiantes, generándose subgrupos dentro de la muestra:

Estudiantes franceses que sienten que los docentes hicieron muy poco

Representan a la mayor parte de la muestra. Si bien es un estudio cualitativo, se puede afirmar que más del 50% no vio que los docentes fueran demasiado proactivos en involucrarlos en el aula, más allá de que los trataran bien e incluso tuvieran algún tipo de consideración. Ejemplos:

Tabla 54: Ejemplos de poca interacción entre estudiantes franceses y docentes

Los profesores no estaban preparados ni solían tener alumnos extranjeros. En mi experiencia, realmente no se tomaron el tiempo para discutir, antes de que comenzara el semestre o durante el semestre, nuestros antecedentes, experiencia pasada o nivel en su materia. No tuvimos clases ni “atención” adicionales debido a la barrera del idioma o lo que sea... (EFIA3, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

No estábamos realmente integrados en las clases, solo asistíamos como los demás alumnos. (EFIA38, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Lyon)

Los profesores no me hacían especial caso. Durante las clases, me trataban como a cualquier otro alumno. (EFIA100, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, KEDGE Business School)

No, los profesores no me involucraron en absoluto. Creo que ni siquiera sabían que era extranjera. (EFIA13, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Sciences Po Toulouse)

No creo que hicieran un esfuerzo significativo por incluirnos, era más bien lo estrictamente necesario. Y sí, a veces podríamos haber alimentado los debates con perspectivas y opiniones diferentes, pero no fue un éxito. (EFIA53, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université de Lille)

Hablamos más de la situación en Argentina y no hicimos ningún estudio de caso sobre Francia. Yo estudiaba energía, inglés y gestión empresarial, que es algo muy específico de cada país. En mi caso, los profesores solo hablaban de Argentina. (EFIA15, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Strasbourg)

Desgraciadamente, no. No estoy seguro de que todos los profesores supieran que yo no era de aquí, pero tuve la oportunidad de discutir mucho con mis compañeros. (EFIA51, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

En todos los cursos que hice, había clases en grupo, y yo era la única estudiante francesa, así que estaba necesariamente con estudiantes argentinos. Sin embargo, los profesores nunca aprovecharon la oportunidad de centrarse en un tema para comparar los dos países o ver cómo iban las cosas. Lo cual fue una pena. (EFIA37, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

No, la verdad es que no, los profesores no intentaban utilizar el hecho de que fuéramos extranjeros para complementar sus cursos y los conocimientos que nos impartían. De hecho, sería una muy buena idea dar a los estudiantes argentinos una visión más amplia del panorama internacional. ... Hicimos varios grupos de trabajo y proyectos con otros estudiantes, pero no nos presionaron para trabajar con argentinos (aunque dependía del curso). Lo mismo ocurre con las actividades extracurriculares. Es obvio que necesitamos fomentar más la mezcla entre estudiantes argentinos y extranjeros. Fue genial compartir cosas con estudiantes extranjeros de otros países, pero hacerlo con estudiantes argentinos hubiera sido aún más beneficioso para ambas partes. (EFIA59, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec (Paris))

Nunca participé proactivamente en clase, pero nunca me sentí sobranste. Estaba allí como cualquier alumno. No hubo ningún momento para compartir mi "visión de Francia". ... A veces había algunas preguntas: "¿Aprenden así en Francia?" o "¿Has visto eso antes?" Pero era como algo puntual. (EFIA21, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

Creo que los profesores argentinos podrían haber hecho más esfuerzo para incluirnos en el proceso de clase. Me hubiera gustado poder hacer presentaciones sobre temas discutidos en clase y la forma en que vemos las cosas en Francia. Recuerdo un curso sobre responsabilidad social corporativa. Tuvimos que buscar leyes y ejemplos de lo que se hace en Argentina. Creo que en ese momento habría sido interesante poder establecer un paralelismo con lo que se está haciendo en Europa y en Francia... Creo que si los profesores no lo hacen es porque no lo piensan o no les resulta interesante... (EFIA110, mujer, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, Université de Poitiers)

La verdad es que no. La mayoría de mis clases eran clases con muchos alumnos. Por lo tanto, no era fácil interactuar. Podía ocurrir que uno o dos profesores me preguntaran sobre lo diferente o cómo se hacía en mi país algo que se había explicado durante la clase. Pero hubo excepciones. ... en casi todas mis clases, los cursos eran teóricos y los profesores solo se preocupaban de que se entendiera el curso... Las explicaciones eran, quizá, buenas, pero pobres en cuanto a interacciones humanas, al fin y al cabo. (EFIA50, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, IUT of Troyes (University of Reims Champagne Ardenne))

Durante mi intercambio en Argentina, no participé en absoluto. En realidad, era una estudiante más, participaba o hacía alguna pregunta si quería y, por lo demás, nadie me preguntaba nada por el estilo. En cambio, en la Universidad del Norte, en Colombia, sí me hicieron preguntas de ese tipo. (EFIA14, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour)

Los profesores nos implicaban en la vida de la clase, pero en cuestiones generales y académicas. El plan de estudios tenía prioridad. (EFIA104, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Rennes)

Los profesores me trataron como a un estudiante "normal" y no hicieron un esfuerzo significativo por mí. Pero para ser justos, mi universidad hace lo mismo con los estudiantes extranjeros, así que estaba preparado. He participado tanto como otros estudiantes en clase, pero hay que entender que en los planes de estudios de ingeniería no hay mucho "debate" en clase. (EFIA77, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, INSA Toulouse)

La relación con los profesores no fue muy fácil, sobre todo con los más mayores. Hubo poco reconocimiento del hecho de que estaba de intercambio, y poca ayuda... Los intercambios para participar en la internacionalización de los estudiantes argentinos fueron escasos, salvo con un profesor que había estudiado en Francia y quería establecer el vínculo entre las materias estudiadas y lo que se practicaba en Francia. ... Un ejemplo: en un tema tuve muchos problemas con las unidades utilizadas, en Francia usamos el sistema internacional, y en Argentina, especialmente para las actividades petroleras, el sistema anglosajón. Cuando hablé con el profesor sobre esta dificultad, para buscar una solución que me ayudara a hacer las conversiones y entender el curso, me respondió que el problema venía de los franceses que eran muy egocéntricos y poco abiertos al mundo, y yo solo tuve que adaptarme... Sin ir tan lejos como para hablar de racismo, muchas veces tuve problemas para encontrar soluciones con los profesores... (EFIA44, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Lyon)

No sentí que los profesores quisieran que compartiera mi visión del mundo con los alumnos locales. Estoy segura de que habría estado bien que dijera algo más. Pero no pensé en ello y, como soy un poco tímida, habría sido difícil hablar de ello sin que me invitaran a hacerlo. Pero tampoco sentí que valiera la pena compartir lo que sé... (EFIA27, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Strasbourg)

Sorprendentemente, no. Estábamos en clase con los argentinos, pero no estábamos integrados... Los profesores daban sus clases sin mucha interacción con nosotros, como si fuera una práctica común tener 1 o 2 estudiantes de intercambio en clase. Nos relacionábamos con los estudiantes después de clase o en los pasillos... ... Uno de nuestros profesores tomó realmente la iniciativa de iniciar debates en clase sobre nuestras formas de vivir y trabajar e intercambiar puntos de vista sobre nuestras respectivas culturas, pero la mayoría de las veces los profesores imparten sus clases sin tener realmente en cuenta el hecho de que hay estudiantes extranjeros, tienen un programa que impartir y no "pierden" el tiempo integrando a los estudiantes extranjeros o iniciando debates. (EFIA47, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

Depende del profesor, pero en general: - Los profesores hablaban español muy rápido, sin intentar hacerse entender más fácilmente por los franceses; - Algunos profesores preguntaban amablemente al final de la clase si todo iba bien. Otros dejaron claro que no harían ningún esfuerzo; - En general, los alumnos argentinos intercambiaban mucho con los profesores, pero no ocurría lo mismo con los franceses, que estaban menos acostumbrados y se enfrentaban a una barrera lingüística. (EFIA113, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISAE-SUPAERO, Toulouse)

En nuestro caso éramos considerados más bien estudiantes comunes y corrientes, no había diferencia ni trato preferencial para nosotros. (EFIA67, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École d'ingénieurs de PURPAN)

Un esfuerzo importante durante las lecciones, no lo recuerdo. ...Recuerdo al profesor de sociología de las organizaciones que me pidió que dijera "Michel Crozier" y toda la clase se echó a reír. Fue un pequeño recuerdo gracioso, pero aparte de eso no tengo realmente ningún recuerdo destacable de hablar de mi experiencia o de mi forma de vida. Puede que alguna vez me hicieran alguna pregunta, pero nada que realmente me llamara la atención para hablar de ello. Creo que tuvimos que presentarnos rápidamente al principio del curso, y eso fue todo. (EFIA40, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Sciences Po Toulouse)

Yo diría lo contrario. En clase, los profesores compartieron su visión de Argentina, cómo funciona en ciertos ámbitos (la educación en particular) y los principales problemas a los que se enfrenta su país. Tenían una visión muy arcaica de Francia. Es un país rico donde la vida es más fácil, la gente tiene dinero, pueden viajar fácilmente, estudiar y tener más libertad. Fuera de la universidad, los estudiantes argentinos y de otros países latinoamericanos tenían en general el mismo punto de vista. Era difícil mantener un verdadero debate sobre los

problemas que existen actualmente en Francia, porque para los argentinos su situación era inevitablemente peor. (EFIA6, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, ENSEEHT)

Los profesores no me prestaban más atención que a los demás estudiantes, lo cual agradecí. No había necesariamente una política de internacionalización de la enseñanza, al menos en la Facultad de Ingeniería. (EFIA101, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Toulouse)

No tengo realmente la impresión de que mi participación en clase haya dado lugar a debates y a la puesta en común de puntos de vista de mi país. Tampoco creo que esa fuera la intención de los profesores, o al menos yo no me he dado cuenta. (EFIA54, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

Una vez me recuerdo que la profesora de química me preguntó si en trabajos prácticos también en Francia debíamos ponernos la bata. Porque algunos alumnos no tomaron sus batas y cuando respondí que "sí, en Francia debemos ponernos la bata", la profesora respondió "ah, ven que incluso en Francia ¡se ponen la bata!" y no entendí porque dijo eso la profesora. Pero excepto eso, los profesores no me preguntaron mucho sobre mis experiencias y la realidad de mi país. Como era la única alumna extranjera de toda la facultad en ese semestre, yo era un poco "la chica rara en el fondo de la clase"... ... simplemente hacían sus clases como de costumbre... ... los profesores hacían lo de siempre, sin preocuparse de si yo lo había entendido todo, de si tenía toda la información, etc. ... sentía que tenía un poco el papel de "aprendiz de observación". Es un poco como el estatus que me dieron los profesores, si estaba allí muy bien, pero si estaba allí no les importaba, no entendían muy bien cuál era mi formación, qué hacía allí exactamente, etc. Entonces simplemente me tenían en la clase, me ayudaban si tenía preguntas, pero nada más. (EFIA82, mujer, 18-19, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Toulouse)²³⁵

En líneas generales, no. No tengo la sensación que los profesores me hayan hecho participar más. No había ninguna diferencia de tratamiento o de atención en el curso entre los estudiantes extranjeros o argentinos. En una materia, sí tuvimos un debate y me cuestionaron sobre lo que pensaba de eso como francesa, pero no diría que me hicieron participar de manera proactiva... (EFIA49, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

A veces mis profesores me preguntaban delante de mis compañeros sobre las comparaciones con las prácticas francesas. Sin embargo, muchos de los profesores no se interesaban por mi situación. Los mejores momentos para interactuar, debatir y compartir experiencias con mis compañeros eran "libres", fuera de clase o durante los descansos. Así que la iniciativa partió de los alumnos curiosos y no de los profesores. (EFIA118, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISARA Lyon)

La verdad es que no mucho. Pero eso se debe a que la mayoría de los cursos que hice no eran realmente interactivos: o eran muy teóricos o se basaban en conferencias (el profesor habla y los alumnos escuchan). (EFIA88, hombre, 18-19, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

No intentaban necesariamente intercambiar puntos de vista con los estudiantes internacionales o entre estudiantes nacionales e internacionales. Éramos como los demás estudiantes y seguíamos el curso en clase. (EFIA94, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, Université Rennes 2)

Los profesores fueron muy comprensivos con el hecho de que éramos extranjeros y nos ayudaron en caso de problemas. Nos preguntaron un poco cómo se impartía su curso en Francia, pero aparte de eso el curso continuó con normalidad como si no fuéramos extranjeros, lo cual agradecemos. (EFIA103, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec)

No, no nos piden comparaciones de cómo van las cosas en Francia o en Europa. Son bastante cerrados a otros puntos de vista. (EFIA45, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Université de Lille 2)

²³⁵ La estudiante EFIA82 (ver cita en tabla anterior) realmente pasó una experiencia no muy buena. Agregaba, que nunca se le informaba de los cambios de aula o anulación de clases. Es más, cuenta que llegó a dar el primer examen final de una materia pensando que era escrito, como se acostumbra en Francia, y se encontró el mismo día del examen con la "sorpresa" de que no era escrito y no estaba preparada para un oral. Eso lo contó para mostrar el grado de desinformación, que también, involucra a sus compañeros locales.

No, no lo creo, los profesores hicieron su formación como normalmente lo hubieran hecho. (EFIA75, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, Université Lyon 1)

Fuente: Elaboración propia

Nótese, que algunos estudiantes, como por ejemplo EFIA101, remarcan que el hecho de que docente no les prestara demasiada atención, es algo bueno. Esto como se verá, está sobre todo dado por un efecto vergonzante, relacionado con el poco dominio del idioma español.

Grupo 1 - Estudiantes franceses que sienten que los docentes los “aprovecharon” e involucraron mientras que otros no

Dentro de este subgrupo, puede decirse que la mayoría siente en alguna medida que hubo una interacción positiva con los docentes, en lo que respecta a confrontar perspectivas que pudieran ser beneficiosas para sus compañeros locales. Sin embargo, se puede hacer otra división: 1) Los que tuvieron una experiencia buena en general con todos los docentes; 2) Los que indican que es algo que dependía del docente, siendo acá donde se agrupan la mayoría de los aportes (si bien es un estudio cualitativo, puede decirse que representa un 30% de la muestra). Con respecto a la los primeros, algunos ejemplos son:

Tabla 55: Ejemplos de buena interacción entre estudiantes franceses y docentes

Sí, lo pasamos muy bien compartiendo nuestras diferencias y las características específicas de nuestros respectivos países. Los profesores desempeñaron un papel esencial haciéndonos preguntas concretas e invitándonos a participar en las clases, además de facilitarnos la integración con los demás estudiantes argentinos (organización de asados en la universidad). (EFIA72, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, École d'ingénieurs généralistes - La Rochelle)

Lo hicieron. Por ejemplo, en el contexto de una clase sobre Producción de Energía, a nosotros (estudiantes internacionales) a menudo se nos pedía que comentáramos sobre la diferencia entre la producción de energía en nuestros países de origen y Argentina, lo cual creo que fue muy interesante. (EFIA85, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Centrale de Lille)

Me sentí muy bien acogida en Argentina. La mayoría de los profesores y alumnos tenían mucha curiosidad por saber por qué estaba allí, de dónde venía y cómo era mi vida. Los profesores a menudo me hacían comparar el tema de su curso con Francia, y los estudiantes se me acercaban a menudo para charlar. (EFIA89, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Paris)

Los profesores tenían en cuenta mi condición de extranjera y a menudo me preguntaban mi opinión sobre temas internacionales o culturales. También estaban muy atentos a si lo entendía todo y si era capaz de hacer los ejercicios. Tuvimos muchas sesiones en las que pudimos hablar y dar nuestro punto de vista/experiencias, lo que

enriqueció a toda la clase. (EFIA115, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Université de Reims Champagne Ardenne)

Me pareció que los profesores nos hacían participar e intercambiar ideas con los demás estudiantes, en particular dividiendo la clase en pequeños grupos para debatir un tema concreto y luego informar a la clase, lo que era muy interesante y nos permitía intercambiar puntos de vista y comparar la situación entre distintos países. (EFIA74, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Sciences Po Toulouse)

En general, los profesores nos preguntaban muy a menudo por nuestro punto de vista como estudiantes extranjeros. Hubo muchos intercambios y fue muy agradable. Por desgracia, estos intercambios se quedaban en el marco del curso y rara vez hablábamos de estas cosas fuera de clase. Después tuve un curso en el que había más de 100 alumnos, lo que dificultaba la participación. (EFIA52, hombre, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

Sí, los profesores nos preguntaban a menudo cómo se percibían ciertas ideas o hechos históricos desde nuestro propio país. Esto nos permitía comparar la forma en que se nos presentaba la información de un país a otro, y ponía de relieve nuestras diferencias/similitudes culturales. (EFIA114, mujer, 18-19, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Toulouse)

Sí, en general me pareció que los profesores se interesaban mucho por el hecho de que fuéramos extranjeros e intentaban hacer comparaciones con Francia, al menos en 2 asignaturas (Derecho Penal Especial y Derechos Humanos), en otras asignaturas fue menos el caso (Derecho Laboral) aunque los profesores siempre se mostraron comprensivos con nosotros. (EFIA33, mujer, 18-19, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

Sí, los profesores que tuve en la UBA estaban muy interesados en escuchar mis puntos de vista y mi perspectiva sobre los temas. Sobre todo, porque estaba en pleno periodo de elecciones presidenciales. Tuve muchas preguntas sobre las elecciones en Francia, tanto de estudiantes como de profesores. (EFIA71, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Todos los profesores parecían muy interesados en la cultura francesa, y a menudo nos preguntaban por nuestro punto de vista, para entender cómo funcionaban las cosas en Francia y conocer las similitudes y diferencias entre Francia y Argentina. También les interesaba mucho nuestra percepción del país... (EFIA111, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

Creo que he tenido que explicar las diferencias varias veces durante las clases. Pero sobre todo fuera de clase. Diría que el trabajo realizado por los profesores ha sido suficiente. Pero la voluntad de participar, de mezclarse, ¡también debe venir de los alumnos de intercambio! (EFIA112, hombre, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Lyon)

Sí, totalmente. En todos los cursos que hice, los profesores consiguieron que los estudiantes de intercambio participaran activamente en la clase. Esto también puede deberse a que las asignaturas estudiadas se adaptaban bien a ello, ya que yo hice cursos de turismo y economía internacional, por ejemplo. Las clases en las que no participábamos mucho o nada eran las de historia argentina, así que no podíamos implicarnos mucho. (EFIA99, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Université Rennes 2)

Los profesores que tuve estaban muy atentos al hecho de tener extranjeros en sus clases y eran capaces de retarnos en ciertos temas de estudio. En Historia, por ejemplo, tuvimos una clase sobre la Revolución Francesa. También nos incluyeron en grupos con estudiantes argentinos, lo que nos permitió establecer vínculos con ellos... (EFIA23, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

Sí, todos los profesores, cuando era necesario, tenían en cuenta la situación en Francia o en otros países de los que procedían los alumnos extranjeros para poner de relieve las situaciones. Por supuesto, esto no era realmente necesario en las clases de informática, por ejemplo, pero nos las arreglábamos para hacerlo trabajando en casa durante los proyectos, de modo que pudiéramos relacionar el trabajo con las soluciones a los problemas. (EFIA69, hombre, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Nationale Supérieure d'Ingénieur de Limoges (ENSIL-ENSCI))

Tanto los profesores como los alumnos me hicieron sentir rápidamente que pertenecía a un grupo. Es cierto que al principio tuve dificultades con el español, pero los profesores me permitieron participar, sentirme a gusto, compartir mis experiencias en Francia, y esto se hacía a través de presentaciones: por ejemplo, si trabajábamos en grupo sobre alguna industria, los profesores me animaban a hablar de Francia y así podíamos comparar y ver los puntos de mejora y las diferencias. Y pude ver que este intercambio hizo que algunos estudiantes quisieran

hacer un intercambio académico, o incluso ir a Francia después de sus estudios para entender cómo funciona la industria francesa. (EFIA48, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École National d'ingénieurs de Metz)

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los segundos, los que afirman dependía del docente (asignatura), es algo que también está relacionado con el tipo de materia y el tamaño de la clase. Es decir, si bien muchos estudiantes explicaron que hubo docentes que los hicieron participar y otros que no, también en algunas de las respuestas hay una especie de justificación, en el sentido de que hay asignaturas que por su contenido demasiado teórico y/o por una masividad de estudiantes en el aula, perjudicaban la interacción: 2 ejemplos (tipo de materia y cantidad de alumnos):

Solo hice cursos de ciencias. Por desgracia, hablar de mi país, de su cultura y de mi experiencia allí no era apropiado, en esas clases... (EFIA58, hombre, 20-23, UTN Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne (UTC))

Creo que depende mucho del profesor. Solo tuve un profesor que realmente nos hizo participar porque estábamos en un grupo pequeño en su clase. Por lo demás, no compartíamos realmente nuestras diferentes visiones con el resto de la clase, pero en general los profesores fueron muy amables con nosotros para que pudiéramos acceder a toda la información que necesitábamos para tener éxito. (EFIA62, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, INSA Rennes)

Que sea algo que depende del docente, también confirma la visión de varios de los responsables de oficinas de relaciones internacionales en universidades de Argentina entrevistados, quienes decían que el aprovechar o no a un estudiante internacional, no era algo que fuera responsabilidad de ellos, debido a que es un tema que se da en cada aula de manera diferente (recuérdese que incluso se citaron casos de docentes que sentían rechazo por el estudiante de otro país). Algunos ejemplos de los estudiantes franceses son:

Tabla 56: Ejemplos (estudiantes franceses) donde la interacción variaba según el docente

Dependía de los profesores, la mayoría de los cuales no nos hacían mucho caso, pero algunos me integraron muy bien. ... En una de mis clases, tuvimos que trabajar en grupos y los profesores se aseguraron de que hubiera un estudiante de intercambio en cada grupo para que estuviéramos integrados. Hablé en clase varias veces para dar mi punto de vista "francés" sobre temas medioambientales, y varias veces los profesores me lo pidieron. (EFIA7, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, ENSEEIHT)

Recuerdo a un profesor que era bastante joven, trabajaba con científicos franceses y ya había estado en Francia. Habló conmigo y me hizo algunas preguntas frente a estudiantes argentinos. Los demás profesores no me hicieron participar más. ... En algunas clases sería difícil (clases de ingeniería muy técnicas), pero en otras podría haber

participado más, sobre todo si los profesores conocían alguna situación en Francia que querían que explicara, por ejemplo. (EFIA32, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, École Centrale de Lyon)

Sí, la mayoría de los profesores eran curiosos y se interesaban por lo que hacíamos. Otros profesores eran menos acogedores y nos veían más como espectadores que como alumnos. (EFIA68, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie)

En ambas universidades dependía de los profesores. Había algunos que estaban interesados en tener intercambios culturales con los estudiantes argentinos y otros ni siquiera sabían que yo era extranjero. Creo que los profesores podrían involucrar más a los estudiantes extranjeros, sí... Más bien diría que realmente no tenían las herramientas adecuadas para gestionar la situación de los extranjeros. Quizás ni siquiera la información de que había extranjeros en sus clases. (EFIA107, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador, Université Toulouse - Jean Jaurès)

En mi caso, dependía de los profesores. En mi curso de política social argentina, los profesores nos implicaron mucho, mientras que en antropología no nos implicaron en absoluto (solo nos pidió que nos presentáramos en la primera clase y pidió a los estudiantes argentinos que nos ayudaran si teníamos dificultades). ... Creo que estas diferencias surgieron principalmente de la voluntad del profesor de involucrar o no a los estudiantes en la lección, para desarrollar el intercambio dentro de la clase. El profesor que nunca me hizo preguntas sobre Francia dio un curso muy magistral, donde el intercambio en general fue más limitado. (EFIA18, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

Dependía de los profesores. Algunos se tomaban el tiempo de hacernos preguntas para ayudarnos a integrarnos en el curso. Recuerdo a un profesor en particular que me preguntó por la crisis de los gilets jaunes en Francia. Otros no lo hicieron y se limitaron a tratarnos como a otros estudiantes. ... los profesores nos mezclaron con los alumnos argentinos, lo que me permitió conocer y hablar con mis compañeros. Esto hizo que nos integráramos mejor con el resto de la clase, lo cual fue muy de agradecer. (EFIA2, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Lyon)

Algunos de mis profesores me hacían participar en los debates. Había clases en las que trabajábamos en grupos, lo que daba lugar a intercambios constructivos con otros alumnos. Otros profesores no se percataban de mi presencia y, siendo discretos, se daban cuenta al cabo de varias semanas de que había una alumna francesa en clase. (EFIA117, mujer, 18-19, Universidad Nacional de la Plata, Université de Tours)

Como éramos varios estudiantes internacionales, a menudo nos hacían preguntas. Por ejemplo, en forma de comentarios. Creo que dependía mucho del profesor y del curso (si estaban o no preparados para ello). En general, los profesores me parecieron bastante integradores. (EFIA61, hombre, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers)

Dependía de la asignatura y de cómo se impartiera. Por ejemplo, en hidráulica fluvial, hice una presentación con unos amigos franceses delante de toda la clase sobre un tema concreto. En la asignatura de medio ambiente, estábamos mezclados en grupos de trabajo y debate, por lo que teníamos que aportar nuestro punto de vista sobre los distintos temas que se trataban. En cambio, en la clase de química medioambiental solo había conferencias. (EFIA106, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, Université Savoie Mont Blanc - Polytech Annecy Chambéry)

Dependía de la asignatura y del profesor. En general, en las clases con menos alumnos y en grupos reducidos, teníamos la oportunidad de compartir nuestra experiencia con otros estudiantes argentinos y de crear vínculos con los demás. En cambio, en algunas clases teóricas en el aula éramos invisibles y resultaba muy difícil hablar con el profesor... (EFIA25, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Université Catholique de l'Ouest)

Dependía del curso, pero en el caso de los grupos pequeños (-30 personas) participábamos realmente de forma activa en el trabajo en grupo y en los debates de clase. Los profesores siempre fueron muy comprensivos con nosotros, a veces lidiando con nuestras dificultades lingüísticas, y la acogida que recibimos de los estudiantes fue muy positiva. ... En una clase tuvimos la suerte de poder hacer una comparación entre los métodos agrícolas argentinos y franceses, y fue una de las clases más fascinantes porque los alumnos tenían muchas preguntas que hacernos para conocer su cultura... (EFIA73, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École d'ingénieurs de PURPAN)

En Mendoza, los profesores nos recibieron muy bien. Siempre estaban disponibles para responder a nuestras preguntas y nos escuchaban muy bien. Solo tuvimos un problema con un profesor que no soportaba que

tuviéramos problemas para entender el idioma. (EFIA109, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, ISA BTP: Institut Supérieur Aquitain du Bâtiment et des Travaux Publics)

Algunos sí, otros no. Y sobre todo uno que no me hizo el examen; en algún punto fue correcto, pero en otros injusto porque era solo una clase con el profesor hablando y los alumnos tomando apuntes. Sin apoyos visuales, sin presentación etc. Recuerdo que nos hacía participar, pero sus cursos no estaban adaptados a los estudiantes internacionales. Sin embargo, también tuve otra clase que estaba perfectamente adaptada a los estudiantes internacionales, ya que estábamos mezclados por grupos con estudiantes locales y el trabajo era en grupo; teníamos que participar para aprobar los exámenes y no era tan fácil, pero siempre teníamos las diapositivas de la clase y sentí que el profesor estaba utilizando a los estudiantes internacionales para confrontar las diferentes culturas y puntos de vista entre los europeos y los estudiantes latinos... (EFIA97, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Centre Val de Loire)

Fuente: Elaboración propia

Nótese que el estudiante EFIA109, habla de un docente que se enojaba porque ellos no entendían bien el idioma. No se puede generalizar, la muestra no lo comprueba, pero, es una situación muy adversa para que se den los intercambios con países donde el español no es lengua nativa. Si una de las razones principales de los estudiantes franceses es venir a la Argentina para aprender o mejorar el español, es elemental deducir que su nivel no es perfecto.

Efecto vergonzante

Hasta el momento, parecería que la responsabilidad sobre la interacción del alumno internacional recae en el docente. Eso, lógicamente no es así, también depende de determinados factores, como el tamaño de la clase, el tipo de materia, etc. En este caso particular, se quiere hablar de una posible limitante del estudiante francés, que apareció en varias ocasiones y que está relacionado con el poco nivel de español. Esa particularidad causa que se presente un efecto “vergonzante” – así lo llama el tesista –, en el sentido de no querer exponerse a una situación de burla o de incomodidad en un salón repleto de estudiantes por no saber hablar bien o por incluso no comprender demasiado la clase. Aquí también se quiere hacer un paréntesis, y es que, en la Argentina, se utiliza el “voseo pronominal y el verbal”, como explica la Real Academia Española (RAE, s.f.). El caso del voseo pronominal, como indica la RAE, lo que se hace es usar el vos en lugar del tú y el ti. Este simple hecho, cambia radicalmente la forma de hablar y puede complicar a estudiantes no nativos, que hayan aprendido el español en un país donde esto no se utilice, por ejemplo, España.

No sentí que estuviera participando proactivamente y compartiendo mi punto de vista. No sé si se debía a los profesores o a que los cursos estaban más centrados en Argentina o Latinoamérica. También fui discreta dado mi nivel de español en aquel momento. (EFIA116, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

Depende de las clases, como no me sentía muy cómoda participando, no me obligaban. Recuerdo que hice una presentación sobre cómo se celebraron el Cordobazo y el mayo del 68 en París y en Buenos Aires y hablamos mucho de ello. ... No tengo muy buen nivel de español, así que algunos de mis profesores se dieron cuenta de que no estaba a gusto. (EFIA78, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

Creo que los profesores podrían haber hecho un esfuerzo, pero yo también. Soy un poco tímida en situaciones incómodas y hablar frente a extraños en español no es una tarea fácil. Es difícil para los profesores y para los estudiantes extranjeros aprovechar esta oportunidad. Quizás si fuera un momento especial, para comunicar y compartir, será más fácil. Pero durante la clase, como extranjera, solo quería no molestar a los demás estudiantes. (EFIA21, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

Cuando llegué a Argentina, no hablaba nada de español, así que me resultaba muy difícil expresarme en clase. Algunos profesores no se esfuerzan por entender a los estudiantes extranjeros que no hablan muy bien español. (EFIA25, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Université Catholique de l'Ouest)

... creo que podría haber intervenido más para intentar abrir el debate sobre las diferencias de prácticas entre Francia y Argentina. Pero no fue fácil porque tenía miedo de expresarme mal e interrumpir al profesor. (EFIA118, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISARA Lyon)

Los argentinos suelen ser curiosos. Así que es muy fácil hablar con estudiantes o profesores durante el curso, y siempre es interesante hablar de las diferentes culturas (en relación con el curso) entre estos 2 países. Mi único obstáculo fue la barrera del idioma, porque en aquella época mi español era básico. ... Algunos de los profesores se tomaron un tiempo extra después de clase para explicarnos lo que no habíamos entendido, o para darnos proyectos que se adaptaban mejor a nosotros. (EFIA108, hombre, 24-25, UTN Facultad Regional Córdoba, Université de technologie de Belfort Montbéliard)

En la mayoría de las asignaturas, los profesores no se esforzaban porque me consideraban una alumna más. Solo hubo una asignatura en la que los profesores me pidieron que comparara la situación en Francia con la de Argentina. Sin embargo, no pude participar más porque mi nivel de español era bajo en aquel momento y por eso no era capaz de expresarme bien. (EFIA92, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

... Dado mi nivel de español, al principio me resultaba difícil participar en clase. Pero los profesores a menudo nos dejaban opinar, lo cual es positivo. (EFIA59, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec (Paris))

... Del lado de los estudiantes extranjeros, creo que hay una cuestión de idioma, especialmente para los no hispanohablantes que pueden tener miedo de expresarse en público en un idioma que no es el suyo. (EFIA110, mujer, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, Université de Poitiers)

... La principal barrera para la integración de los estudiantes extranjeros al inicio es la del idioma, que frustra el deseo de expresarse. No estuve en absoluto en la misma disponibilidad respecto a la solicitud de los profesores al inicio del primer semestre que al final, la misma entre el primer y el segundo semestre... (EFIA49, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

Trato, independientemente de lo que aconteció en el ámbito de la internacionalización

Independientemente de que los docentes integraran o no a los alumnos en la clase con el objetivo de contribuir a la internacionalización en el aula (lo que aquí se está evaluando), es bueno resaltar que mayoritariamente el trato del docente con el alumno es bueno, sobre todo en tener en cuenta las posibles dificultades que causa el poco dominio de la lengua española (esto se dio mucho y en prácticamente todas las universidades de destino en esta muestra). Un ejemplo:

En mi caso, los profesores fueron muy comprensivos conmigo y a menudo venían a ayudarme si tenía problemas de comprensión. Los exámenes también estaban adaptados (tenía derecho a un diccionario francés-español) ... (EFIA43, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Toulouse)

... los profesores eran muy accesibles y estaban disponibles para responder a nuestras preguntas o incluso ofrecernos ayuda en clase cuando la barrera del idioma hacía que no pudiéramos entenderlo todo durante la lección. (EFIA93, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École d'Ingenieurs de PURPAN)

... Por otro lado, para ciertas materias más complicadas teníamos favores en cuanto a los exámenes porque un profesor consideró que por el intercambio no teníamos los mismos requisitos que los demás estudiantes. (EFIA68, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie)

Los profesores fueron increíbles conmigo. Me ayudaron mucho, todo el tiempo preguntándome si estaba entendiendo. Me hicieron otro examen, más sencillo... (EFIA65, mujer, 26-28, Universidad Nacional de Cuyo, IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour)

Sin embargo, no puede omitirse el hecho de ciertas posturas agraviantes en algunos docentes, cosa que se evidencian en algunas de las citas anteriores, donde por ejemplo hubo una estudiante que por no saber utilizar el sistema de medición anglosajón recibió por parte del docente el comentario de que los franceses eran “egocéntricos”. Un ejemplo, no tan extremo, pero sí que muestra poca indulgencia:

Considero que la UNC tiene una organización bastante buena. Solo conocí a un profesor que no fue nada benévolo y que no dudó en agobiarnos en términos de notas sin intentar tener un poco de empatía con respecto a la barrera del idioma u otros. Por lo demás el resto de profesores que conocí son realmente atentos y nos dan toda la información posible para ayudarnos. Creo que la UNC es una universidad acostumbrada a sus intercambios internacionales. (EFIA62, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, INSA Rennes)

Si bien en la muestra se observó poco ese tipo de situaciones, el hecho de que existan marca una señal de alerta que en el marco de esta tesis debe señalarse. Por otro lado, también se quiere desarrollar el tema del idioma. Ya se ha dicho que estos estudiantes vienen a aprender español. Por lo tanto, los docentes deberían tener en cuenta que no son estudiantes convencionales, son estudiantes de intercambio que requieren una comprensión especial. Los responsables de las ORI fueron muy claros en explicar que no es un tema de ellos el involucrarse en el aula, cosa en la que se coincide, sobre todo a la luz de los comentarios hechos por varios de los expertos entrevistados (Betty Leask, Hans de Wit, Pablo Beneitone, etc.), pero, una política de atracción de estudiantes de intercambio no puede estar desalineada de una estrategia institucional donde se establezca si el traerlos – sobre todo cuando no son hispanohablantes nativos – es una prioridad o no. Como dijo una responsable de una ORI entrevistada, si se entiende que la llegada de estudiantes de intercambio favorece la internacionalización en el aula y/o la apertura de la institución al mundo, deberían los docentes entender que ese beneficio está por encima de si el estudiante internacional comprende todo 100% y puede ser exigido de igual manera que uno local. Se trata de una definición política.

De todas formas, el tener que más del 50% de la muestra siente que los docentes no los hicieron participar demasiado y un 30% que dijo que eso varió mucho dependiendo el curso, corrobora que independientemente de casos aislados donde el estudiante internacional es puesto en situación incómoda, hay cierta indiferencia hacia ellos. Aquí no se está haciendo una crítica hacia los docentes, porque en realidad esto puede deberse más a una falta de entendimiento sobre el potencial que puede brindar un aula internacional, a la falta de incentivos para hacerlo, etc. (ver Marco Teórico y Capítulo de Expertos).

Mejoras en los docentes

Otro ejercicio que se realizó con los estudiantes franceses fue el preguntar qué aspectos deberían mejorar los docentes, no solo para lograr más interacción de ellos en la clase

sino también con sus compañeros locales (tema que se trata más adelante). Los resultados fueron muy fáciles de distinguir.

Primero, hubo un grupo que fue mayoritario en la muestra que apuntó a un tema que se desarrolla mucho en el ámbito de los estudios sobre el estudiante internacional/extranjero en la internacionalización del currículo como en la internacionalización en casa, que es el trabajo en grupos mixtos:

Creo que sería interesante durante el trabajo en grupo mezclar estudiantes extranjeros con estudiantes argentinos. Quizás también aprovechar nuestra experiencia y sugerir que compartamos/creemos presentaciones para hablar del "tema" del curso, pero sobre Francia. (EFIA15, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Strasbourg)

Los profesores deberían integrar mejor a los alumnos extranjeros haciéndoles más preguntas y organizando actividades en pequeños grupos para favorecer el encuentro y el intercambio entre alumnos extranjeros y argentinos. (EFIA92, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

... evitar a toda costa los grupos entre estudiantes extranjeros. Hay que mezclar grupos de proyectos, etc. con argentinos y extranjeros. (EFIA59, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec (Paris))

Yo diría que se debe fomentar el trabajo grupal imponiendo grupos mixtos (estudiantes argentinos y extranjeros). Además, tal vez podrían organizar una sesión durante la cual podríamos discutir las diferencias entre nuestras formas de hacer las cosas o ver las cosas sobre diversos temas. Recuerdo que el profe de materiales navales nos señaló que cuando fue a Francia le impactó la estrechez de las calles. ¡Nos reímos mucho porque a nosotros mismos nos había impactado el ancho de las calles en Argentina! (EFIA9, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne (UTC))

... quizá faltaron trabajos en grupo para favorecer los intercambios entre estudiantes extranjeros y argentinos. En mi universidad en Francia, cada curso proponía trabajos en equipo. Estos grupos eran a menudo determinados por los propios profesores para favorecer los intercambios. Esto significó que en varias ocasiones tuve que trabajar con estudiantes extranjeros que habían venido a estudiar a Francia. (EFIA31, hombre, 20-23, Universidad Católica Argentina, Audencia Business School, Nantes)

Quizás animar a los estudiantes internacionales a trabajar en grupo con estudiantes argentinos. Recuerdo haber trabajado en grupo con la estudiante alemana Veronika y un estudiante argentino. Mirando hacia atrás, creo que habría sido mejor que Veronika y yo hubiéramos estado separadas. Intentar adaptar el programa para que los estudiantes extranjeros tengan la oportunidad de compartir su experiencia. (EFIA34, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Toulouse)

En algunas clases, tuvimos que crear grupos mixtos de estudiantes locales y extranjeros para el trabajo en grupo. Esto estuvo muy bien y debería hacerse en todas las clases. Hay que seguir dando a los alumnos extranjeros la oportunidad de expresar su punto de vista. (EFIA19, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Los ejemplos anteriores dan cuenta de la importancia que tiene para los estudiantes franceses el trabajar en grupos mixtos, para tareas, actividades, proyectos, etc. Sin embargo, eso choca con lo que algunos estudiantes de la muestra subrayaron (cuando hablaron de su experiencia en la institución), que es el hecho de que las clases suelen ser en un formato “magistral”, de ponencia del docente, que deja a un lado cualquier tipo de actividad práctica. Segundo, un grupo menor de estudiantes enfatizó en la importancia de tener contactos previos o posteriores a las clases con los docentes de manera individual, para ver aspectos relacionados con lo humano (miedos, dificultades, etc.) y de posibilidades de llevar adelante actividades donde ellos puedan colaborar. Ejemplos:

Tomar el tiempo para hablar con estudiantes internacionales, por ejemplo 5 minutos después de una clase, para conocerlos mejor y ser consciente de los temas sobre los cuales la experiencia de un estudiante internacional podría ser interesante para compartir en clase. Por ejemplo, un profesor que me hizo participar me preguntó sobre la infraestructura energética francesa. (EFIA32, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, École Centrale de Lyon)

Por ahí, podría ser bueno que los profesores que tienen estudiantes extranjeros en sus cursos tomen un tiempo para hablar a solas con el estudiante extranjero, para saber si se siente bien o si entiende bien lo que se dice en el aula. Es un apoyo que me hubiera hecho sentir más cómoda, especialmente al principio. Y de ahí ver juntos si se puede organizar (si es pertinente por la materia) un tiempo para un debate, o un taller para confrontar las visiones argentinas y de otros países. Eso hubiera sido bueno. (EFIA49, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

Tercero, una parte más pequeña de la muestra apuntó concretamente a algo que ya se comentó: la comprensión que los estudiantes franceses sienten se debe tener con ellos, por el hecho de que no son locales, nuevamente, cobrando fuerza el tema del idioma:

Más escucha, adaptación de los métodos de evaluación. Ejemplo: en mi universidad de origen, los estudiantes internacionales tienen un 30% más de tiempo para realizar las evaluaciones y tienen derecho a tener un diccionario durante los exámenes. (EFIA44, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Lyon)

Un profesor realmente no fue de gran ayuda, esto se puede evitar diciéndoles a los profesores que hacer que un estudiante extranjero apruebe un semestre no cambiará el prestigio del diploma del otro, incluso si mi nivel fuera malo debido al nivel de español. (EFIA78, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

... En general, los profesores y la universidad tienen que entender que tener estudiantes extranjeros es una oportunidad real para mejorar la visión del trabajo, la forma de trabajar,

cambiar la rutina y adquirir conocimientos. (EFIA97, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Centre Val de Loire)

Los dos primeros ejemplos, son muy elocuentes. El de la estudiante EFIA44 apunta al motivo del idioma, haciendo una referencia directa a la necesidad de más tiempo e incluso de utilizar diccionarios, también dejando entrever una buena práctica que se utiliza en Francia. Por otro lado, la estudiante EFIA78, que también toca el tema del español, se basa en algo que también se ha discutido: un pedido de los estudiantes, por tener una cierta flexibilidad en el cursado de las asignaturas. Se trata realmente de un tema de debate sustancial, porque de alguna medida puede desalentar la llegada de futuros estudiantes que hayan escuchado la experiencia de otros connacionales que se encontraron en dificultades académicas durante el intercambio. Si el ser más “benévolo” afecta la calidad de la carrera, no es un punto que se analice en esta tesis, pero, no puede obviarse que eso tiene un impacto en la llegada de estudiantes de países fuera de la región, los cuales en este caso no vienen a buscar una carrera completa, una titulación, sino a realizar una experiencia – obviamente académica – de internacionalización.

INTEGRACIÓN CON COMPAÑEROS LOCALES

Un elemento que es importante aclarar es que, según los datos recolectados, los estudiantes de intercambio pasan por diferentes cursos: Por ejemplo, un estudiante francés puede estudiar una materia A con el grupo X, la B con el grupo Y, la C con el grupo Z. Lo anterior causa que la interacción con cada grupo, en horas semanales, pueda no ser muy grande, causando así una integración más dificultosa. Ejemplos:

Sí conocí a algunos alumnos que me invitaron a actividades, o a proyectos grupales, o a compartir mate, pero no tanto porque cada uno podía elegir diferentes clases entonces en cada clase el grupo no es el mismo entonces realmente no tienes un "espíritu de clase". (EFIA76, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

... tenía cursos con varias clases y niveles, así que tenía entre 2 y 5 horas por semana con cada clase entonces era no mucho tiempo para conocerse bien y tejer lazos. Todos mis amigos eran alumnos internacionales de intercambio como yo... (EFIA82, mujer, 18-19, Universidad Nacional de Cuyo)

... Diría que lo complicado para integrarse a los estudiantes argentinos tiene que ver con el modo de cursar. Cursar por materias, hace que en cada nueva materia uno se tiene que incorporar a un grupo y empezar de nuevo el trabajo de integración. En Francia cursamos por año en un grupo generalmente constituido, en el cual es más fácil crear relaciones. (EFIA49, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis))

... La frecuencia de las clases en común con los compañeros argentinos (1-2h una o dos veces por semana) y la duración del intercambio (6 meses) no permitieron construir ninguna relación. (EFIA105, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École des Mines de Saint-Étienne)

Con respecto a los resultados, en general, no se apreció en la muestra una relación demasiado estrecha en el AULA entre estudiantes locales e internacionales. Ejemplos:

En la universidad en la que estábamos no había otros estudiantes internacionales. En clase, nos integrábamos con estudiantes argentinos dependiendo del curso, o simplemente con estudiantes franceses en otros cursos. En general, muy pocos argentinos eran realmente amables. Dependía más de nosotros acercarnos a ellos. Pero algunos estudiantes nos incluyeron en sus grupos de amigos. (EFIA29, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, Bordeaux Sciences Agro)

En realidad, no mucho. Socialicé con argentinos fuera de la universidad. No creo que los estudiantes de mis clases pasaran mucho tiempo juntos tampoco. No tenía un “espíritu de equipo” en mis clases, entraban por la mañana y salían después de la clase, sin mucha charla entre eso. (EFIA77, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, INSA Toulouse)

Sin embargo, debe considerarse, que en el AULA posiblemente la actividad donde más se puede generar interacción es en los trabajos/actividades en grupos mixtos (locales/internacionales). Todo el resto de acciones están más orientadas a lo extracurricular. Los casos justamente, de experiencias de integración no muy fructíferas, tienen – mayormente – como causa el poco desarrollo de trabajos grupales y/o la barrera idiomática. Ejemplos, pocos o ningún trabajo grupal:

Durante el curso, me costó integrarme con los demás estudiantes. En la mayoría de las clases, yo era la única estudiante extranjera. Conseguí hablar con algunos argentinos en mi clase, pero eso se limitaba a las clases, no los veía fuera. No tuve ningún proyecto de grupo durante las clases. (EFIA100, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, KEDGE Business School)

Los estudiantes eran bastante abiertos a la discusión, pero había poco trabajo en grupo y no teníamos contactos externos... (EFIA68, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Ecole Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie)

Por otro lado, en los casos donde hubo señales claras de interacción, justamente hubo iniciativas de trabajos en grupos, volviendo a advertirse el rol clave de los docentes en la internacionalización en el espacio AULA. Ejemplos:

Gracias a los profesores y a los estudiantes, me sentí plenamente integrada en la Universidad. Algunos cursos fomentaban mucho el trabajo en grupo y yo quería hacer un esfuerzo para integrarme en grupos de trabajo sin ningún otro francés (había muchos estudiantes de otras nacionalidades, lo que creaba grupos e intercambios muy enriquecedores). (EFIA23, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

... A nivel académico también tuve que realizar 2 trabajos grupales, 1 de ellos con 4 argentinos. El segundo proyecto fue solo con otro estudiante internacional (mexicano). El trabajo grupal con los argentinos fue muy bien: regularmente me hacían preguntas sobre mi integración, mi visión del proyecto, etc. Por otro lado, el trabajo con los mexicanos fue malo: no teníamos la misma noción de plazos o prioridades, por ejemplo. (EFIA61, hombre, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA))

No tuve ningún problema para integrarme en el trabajo de grupo; al contrario, los alumnos estaban encantados de pedirme que formara parte de su grupo... (EFIA71, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Me integré bien en el trabajo de grupo. Iba a casa de los estudiantes a trabajar, y a veces ellos venían a mi casa. Fuera del marco académico, me relacionaba con personas (argentinos) distintas de los estudiantes con los que estudiaba (sobre todo en asociaciones y deportes). (EFIA117, mujer, 18-19, Universidad Nacional de la Plata, Université de Tours)

Tuvimos que trabajar en pequeños grupos y así nos hicimos amigos de los argentinos. Fue muy enriquecedor ver nuestras diferentes formas de vida. Mis compañeros argentinos me ayudaron y apoyaron mucho en las clases y en los exámenes. Por lo demás, nos parecíamos mucho más a los internacionales... Las actividades, etc. son para estudiantes extranjeros. No había mucha mezcla fuera del aula. (EFIA62, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, INSA Rennes)

Éramos los únicos extranjeros en las clases... así que para los argentinos éramos como un imán: todos querían hablar con nosotros. Durante cada descanso que teníamos, la gente o nuestros compañeros de clase a nuestro lado intentaban preguntarnos un montón de cosas sobre Francia, sobre la vida en Argentina, sobre muchos temas diferentes. Los profesores también nos pedían que formáramos parte de grupos prácticos solo con argentinos, lo que significaba que no podíamos formar un grupo de franceses para el curso práctico. Entonces, cada semana necesitaba reunirme con mis diferentes grupos de prácticas y algunos de ellos se convirtieron en grandes amigos. (EFIA30, hombre, 20-23, UTN - Facultad Regional Córdoba, Université de Technologie de Belfort-Montbéliard)

Mis compañeros siempre me han integrado muy bien, y en los proyectos de grupo tenía la impresión de que me "ayudaban" más que a los demás por ser extranjera, pero eran amables, y siempre me invitaban a las actividades extraescolares. (EFIA115, mujer, 20-23, Universidad Nacional de La Plata, Université de Reims Champagne Ardenne)

Siempre estábamos con argentinos para trabajar en grupo. Nos hicimos amigos de algunos de ellos. (EFIA80, hombre, 20-23, UTN - Facultad Regional Córdoba, Université de Technologie de Belfort Montbéliard)

¡Los estudiantes nos integraron muy bien! Nos pareció estupendo porque trabajamos mucho en grupo durante el curso, lo que nos facilitó conocerlos. Algunos estudiantes incluso se ofrecieron a quedar con nosotros después de clase para repasar puntos que no habíamos entendido y nos ayudaron a repasar para los exámenes. (EFIA56, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, École d'Ingénieurs de PURPAN)

Sí, tuve un curso sobre historia del cine. Los estudiantes me involucraron en un proyecto de cortometraje que tenían que producir para su licenciatura de cine. Pude ayudarles a realizar el cortometraje. En un curso sobre la historia antropológica de Sudamérica, también me incluyeron los estudiantes, con los que pude discutir debates sociales y políticos. (EFIA41, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

Ejemplos, barrera del idioma:

Estábamos en una clase con estudiantes argentinos, así que hacíamos proyectos en grupo. No siempre era fácil porque el español no es mi lengua materna, así que, aunque lo entendiera todo, tener que expresarme y desarrollar mis ideas en español ante argentinos no era fácil... (EFIA111, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

Hubo algunos estudiantes que se mostraron curiosos o que se ofrecieron a ayudarme, pero no era lo habitual. Hoy creo que me sentiría más cómoda acercándome a ellos y hablando, pero entonces era más reservada con las dificultades lingüísticas. ... no me sentí necesariamente muy integrada. No tuve que hacer ningún trabajo en grupo, por ejemplo, lo que dificulta la integración... (EFIA116, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

Asimismo, también se evidenciaron otros elementos que dificultan la interacción, como el tema de que los locales son estudiantes que ya tienen armado sus grupos de estudio (se conocen, son amigos) y por el hecho de que, al trabajar, tampoco tienen demasiado tiempo para una integración o interacción más profunda, incluso dentro del AULA. También una estudiante francesa explicaba que para ellos puede no ser muy interesante formar un vínculo con personas que estarán 6 meses y luego se irán.

El mensaje que se repite en lo analizado es que es indispensable el fomento de trabajos en grupos mixtos, tanto dentro del salón de clase, como fuera (estudiar en la casa o en la propia universidad), por el hecho de que generalmente todo lo referido a las actividades fuera de esos ámbitos, principalmente sociales (currículo informal), terminan produciéndose – como se verá a continuación – entre los mismos estudiantes internacionales.

CAMPUS

Al analizar los datos recolectados sobre la manera en que los estudiantes internacionales impactan en los locales, es triste comprender que no se evidenciaron acciones institucionales concretas que tengan ese propósito. La mayoría de los esfuerzos que realizan las universidades están centrados en acciones directamente relacionadas con el estudiante internacional, sin considerar al local. Posiblemente la única medida más sistematizada, pero que no tiene un alcance muy grande, sea la de los tutores, es decir, estudiantes argentinos que acompañan al internacional, para ayudarlo en ciertas necesidades que pueda tener, aunque también hay casos donde estos los integran a sus propias vidas sociales (amigos, familia, deportes, etc.). Ejemplos de tutores:

... para intentar integrarnos al máximo, el École en Argentina nos asignó tutores argentinos a los que podíamos llamar si teníamos algún problema, y para ayudarnos con la vida estudiantil en el campus. Evidentemente podríamos hacernos amigos de otros extranjeros que tuvieran el mismo tutor, pero también de los tutores para volver a salir. (EFIA30, hombre, 20-23, UTN - Facultad Regional Córdoba, Université de Technologie de Belfort-Montbéliard)

Teníamos un sistema de apadrinamiento. Yo tenía un padrino que también estaba en la facultad de ingeniería y que me ayudó a integrarme mejor en la universidad y me presentó a sus amigos argentinos. Hicimos muchas actividades extracurriculares (fines de semana, fiestas, etc.). (EFIA101, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Toulouse)

Incluso antes de llegar, ya tenía un padrino que me ayudó a integrarme, y luego tuvimos reuniones para conocernos y, potencialmente, encontrar pisos juntos... (EFIA15, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Strasbourg)

La universidad también había organizado una asociación de estudiantes extranjeros, con padrinos argentinos para cada estudiante. Funcionó bien e hice varios amigos argentinos a través de esta asociación. Se organizaban salidas. (EFIA100, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, KEDGE Business School)

Exceptuando el tema de los tutores, el potencial del campus está totalmente desaprovechado. Claro, que se hace referencia a todo tipo de medidas que surjan intencionalmente desde un plan de internacionalización, no hay dudas que la sola presencia del estudiante en el campus tiene un efecto directo, por ejemplo, en crear un campus más internacional. Por ejemplo, decía una estudiante francesa al preguntarle sobre si había vivido alguna actividad extracurricular en el campus que la hiciera integrarse con estudiantes locales:

No, en Francia se organizan "Cafés Erasmus" donde los estudiantes locales pueden discutir con estudiantes extranjeros en intercambio, ¿por qué no organizar esto en Argentina? (EFIA33, mujer, 18-19, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

Justamente, el ejemplo anterior, el de los Cafés Erasmus, es en lo que se quiere hacer foco. No hay en la muestra indicios de que se lleven adelante acciones que directamente involucren a ambos grupos de estudiantes. Otros ejemplos:

La universidad no me involucró en actividades extracurriculares con estudiantes locales, me hubiera gustado mucho... Había actividades entre estudiantes extranjeros pero pocas actividades que mezclaran extranjeros y argentinos. Esto puede ser difícil de organizar para estudiantes extranjeros como yo, que solo me quedaba 6 meses y tomaba cursos de diferentes especialidades (yo tenía cursos de ingeniería civil e ingeniería ambiental). (EFIA32, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, École Centrale de Lyon)

En absoluto. Por desgracia, no conozco ninguna actividad en la que me haya cruzado con estudiantes argentinos. (EFIA48, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, École National d'ingénieurs de Metz)

La universidad organizaba eventos, principalmente para los estudiantes extranjeros, pero no necesariamente para los argentinos. Creo que debo mi integración a mi deseo de integrarme y a la amabilidad de mis compañeros. (EFIA118, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISARA Lyon)

Hacia el final de mi estancia, mi profesor de inglés (originario de Estados Unidos) invitó a toda la clase (en su mayoría argentinos) a pasar una tarde en su casa para hablar en inglés. Fue una buena oportunidad para charlar informalmente sobre Argentina y otros países, incluida Francia. Creo que fue algo muy bueno y lo pasamos muy bien. Aparte de eso, la Universidad no me involucró en ninguna actividad extracurricular. Pero me parece que la vida comunitaria en la universidad no era muy importante. (EFIA28, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

Por desgracia, no nos invitaron a participar en ninguna actividad extracurricular (creo que no se organizaba ninguna ni siquiera para los estudiantes argentinos). (EFIA9, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne)

No, no había este tipo de actividad. Es una pena. Hubo una jornada de integración para descubrir la universidad, pero solo con estudiantes internacionales. Hubiera estado bien hacer lo mismo con los estudiantes argentinos. (EFIA52, hombre, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

No, la universidad no me hizo participar en ninguna actividad extracurricular para favorecer mi integración. Tal vez las organizaban, pero no me mantenían informado. Creo que la UBA podría invertir más en este ámbito, animando a las asociaciones a organizar actividades o veladas, por ejemplo, y dando a conocer estos eventos a los estudiantes internacionales. (EFIA22, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

Fuera de las aulas, existe un sistema de tutoría entre los estudiantes argentinos y los estudiantes internacionales, que nos enseñan la universidad los primeros días y nos explican cómo funciona, las aulas de informática, etc. Pero aparte de este programa, no hay actividades planificadas para los seis meses (no hay actividades extracurriculares específicas, no hay vida real en el campus ni

eventos después/antes del curso, ya que muchos de los estudiantes trabajan aparte, lo que crea expectativas diferentes). (EFIA47, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

En lo que respecta a esta tesis se evidencia aquí realmente una pérdida de oportunidad, que tampoco fue muy entendida por los responsables de las ORI cuando fueron entrevistados. Por lo general, se observa a través de lo recolectado por los estudiantes franceses que todo está sobre todo organizado para ellos solamente, o directamente no existen actividades. Lo triste es que la gran mayoría de los chicos y chicas franceses hubieran estado muy interesados en tener actividades de más inclusivas:

Por desgracia, la universidad no organizó ninguna actividad. Me hubiera gustado uno o varios tours por la ciudad con argentinos como guías, o quizás actividades deportivas interculturales. También me hubiera encantado un taller de cocina para que los argentinos nos contaran los secretos de sus deliciosas empanadas o sus cremosos alfajores, rellenos de dulce de leche. (EFIA9, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne)

La universidad no hizo absolutamente nada para integrarnos. Lo cual es una pena, porque podrían haber encontrado estudiantes interesados en acompañarnos, guiarnos... (EFIA37, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

Creo que éste es un aspecto a mejorar. No participamos en ninguna actividad universitaria fuera del aula. Creo que podríamos haber participado fácilmente en actividades deportivas, por ejemplo, pero nos costó acceder a la información y al final nos organizamos para encontrar a otros jugadores de fútbol, por ejemplo (¡no es lo más difícil en Argentina!). Es algo a lo que es muy fácil acceder en mi escuela en Francia, así que nos costó un poco entender por qué allá no era igual. (EFIA4, hombre, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

Creo que habría estado bien tener más oportunidades de conocer a estudiantes argentinos. ¿Por qué no veladas, eventos deportivos o algo así? También podrían haber establecido un sistema de tutoría con un estudiante local. Otra idea habría sido crear una asociación dedicada a la integración de los estudiantes extranjeros, que podrían organizar actos en los que se destacara su país de origen para facilitar los intercambios... (EFIA52, hombre, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Lyon)

FUERA DEL CAMPUS

Si se sale del espacio universitario se aprecia otro elemento que se considera importante en el marco de esta investigación. Los estudiantes internacionales no se relacionan demasiado con los locales. Del análisis surgen las siguientes razones principales: a) Muchos de los estudiantes argentinos trabajan y estudian, por lo que tienen poco

tiempo para actividades extracurriculares fuera del aula y del propio campus; b) Los estudiantes locales, ya tienen sus grupos de amigos, sus lazos sociales, y un ritmo de vida diferente al estudiante que viene por solo 6 meses, por lo que no hay mucho interés en involucrarse con estudiantes internacionales; c) Por lo general, las actividades externas está organizadas solo para estudiantes internacionales, sea por parte de la universidad y/o por la tercerización de las mismas, ya sea por una asociación, u organismos como es el caso de Study Buenos Aires (ver Marco Teórico).

Trabajan y estudian (a) – Es una realidad que no existen en Francia. Un alto porcentaje de estudiantes que buscan obtener un grado en Argentina deben compaginar una vida laboral y estudiantil. Eso obviamente limita las interacciones fuera de la institución, desde la propia perspectiva de los estudiantes franceses:

Es mucho más fácil relacionarse entre extranjeros, porque estábamos un poco "solos". De hecho, muchos estudiantes trabajaban y llegaban tarde/se iban temprano de clase... (EFIA3, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

Es difícil establecer vínculos con los estudiantes argentinos fuera de las aulas, ya que están ocupados con su trabajo y a veces viven muy lejos de la universidad. (EFIA28, mujer, 20-23, Universidad Nacional de la Plata, INSA Rennes)

No había muchos estudiantes internacionales, solo algunos franceses. Pasé más tiempo con los estudiantes franceses, ya que la mayoría de los argentinos trabajaban paralelamente a sus estudios. (EFIA37, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

Tuve la suerte de hacer varios cursos en los que había que trabajar en equipo. Me integraron muy bien y me tuvieron en cuenta. Fuera de la escuela, vi a varios amigos argentinos, pero no eran de la UTN. Los había conocido en fiestas con compañeros de piso, jugando al fútbol, etc. La mayoría de los estudiantes de la UTN vivían lejos de mí, lo que hacía difícil encontrarlos. Además, la mayoría trabajaba durante el día. (EFIA58, hombre, 20-23, UTN Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne (UTC))

Desgraciadamente, fue difícil integrarse con los estudiantes argentinos, que tienen muy poco tiempo para el ocio debido al trabajo que realizan paralelamente a sus estudios. Trabajan durante el día, van a la universidad al final del día y estudian por la noche. Solo les queda el fin de semana, durante el cual suelen descansar o seguir estudiando. Además, a menudo viven con sus padres en las afueras de Buenos Aires, lo que dificulta aún más los encuentros, ya que el fin de semana están a varias horas de distancia de la ciudad en transporte público. Así que los principales amigos que he hecho en Argentina son también estudiantes extranjeros, la mayoría mexicanos o

europeos. (EFIA9, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne (UTC))²³⁶

... Cuando llegué a la universidad tuve un tutor que me enseñó la universidad el primer día y me ayudó con los trámites administrativos, pero, salvo algunas excepciones, la mayoría éramos estudiantes internacionales. Esto se debía a varias razones: en primer lugar, el hecho de que como estudiantes extranjeros compartíamos casas grandes con otros estudiantes de intercambio, lo que facilitaba los encuentros, y en segundo lugar el hecho de que los estudiantes argentinos con los que estábamos en clase no vivían en la zona de estudiantes de intercambio, por lo que era menos fácil reunirse a última hora. Por último, muchos de los alumnos de mi clase trabajaban paralelamente a sus estudios, por lo que no llevaban el mismo ritmo que nosotros. (EFIA47, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Dauphine - PSL)

Tuve bastantes intercambios con jóvenes argentinos, pero fue sobre todo a través del club internacional de la universidad y de encuentros fuera de la universidad (deporte, conciertos, compartir piso). Los estudiantes argentinos saben que no te quedas mucho tiempo y suelen estar ocupados con el trabajo además de con la universidad. (EFIA7, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, ENSEEIHT)

No es fácil encajar con los alumnos argentinos, acostumbrados a ver siempre en su clase a estudiantes extranjeros diferentes. Tienen una agenda muy apretada porque muchos de ellos trabajan. Así que no tienen necesariamente las mismas prioridades que nosotros, los estudiantes extranjeros que hemos venido a descubrir otra cultura y a aprender español. Así que es más fácil integrarse con los estudiantes extranjeros porque nos ayudamos mutuamente cuando no entendemos las lecciones, lo que hace más fácil entablar amistad después. (EFIA92, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Aix)

Vida social ya establecida (b) – Es sin lugar a dudas el aspecto que más aparece como explicación al poco relacionamiento con estudiantes locales. Ellos vienen a vivir una experiencia internacional, muy inmersiva, intensa, con muchos lugares que quieren conocer. Mientras que los locales están viviendo una vida más rutinaria, y ya tienen una vida familiar, amigos, un círculo social establecido. Los internacionales están en una etapa más disruptiva, a miles de kilómetros de sus casas y con una ansiedad por conocer que parece retroalimentarse por convivir con otros estudiantes en la misma situación. En la opinión del tesista, es un punto que se debe tener en cuenta, considerando que la vida fuera de la universidad es mucho mayor en horas a la que se vive dentro de ella. Si realmente se quiere lograr una mejora en la internacionalización de los locales, a través de la convivencia con los estudiantes internacionales, no puede obviarse el hecho de que fuera de la institución parecería que no se está dando:

²³⁶ La estudiante EFIA9, explicó que admiraba la “valentía” de los estudiantes argentinos, siendo que trabajan y estudian al mismo tiempo.

... muchos de ellos también trabajan y viven fuera de la ciudad. Además, ya tienen sus grupos de amigos, mientras que los extranjeros no conocen a nadie cuando llegan, así que es más fácil. No obstante, algunos de ellos hicieron el esfuerzo de hablar conmigo e integrarme. (EFIA7, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, ENSEEHT)

Tenía un tutor que me hizo descubrir la ciudad, me ayudó con las cosas administrativas, etc... Por lo general tuve mucho más contacto con los estudiantes en intercambio, simplemente porque los locales generalmente ya tienen un grupo de amigos... (EFIA87, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Saint-Germain-Laye)

... cuando los estudiantes van al extranjero, llegan a un entorno desconocido donde no conocen a nadie, y no tienen más remedio que socializar, a diferencia de los argentinos que están en casa. Además, los estudiantes extranjeros suelen vivir juntos en grandes pisos compartidos (en el mío éramos 25, es decir, 7 colombianos, 3 brasileños, 3 mexicanos, 2 chilenos, algunos españoles, 4 franceses y algunos paraguayos), lo que refuerza sus vínculos. Por último, creo que es difícil salir de tu zona de confort y hacer el esfuerzo de integrar a gente nueva en tu círculo de amigos (yo lo veo al revés en mi escuela de Francia), aunque los argentinos me parecieran muy acogedores y amables con los estudiantes extranjeros. (EFIA101, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, INSA Toulouse)

... los estudiantes ya tenían sus grupos sociales, y los hábitos/costumbres eran diferentes. Mi verdadera integración argentina se produjo con mis compañeros de habitación, con los que compartía comidas, charlas de la vida diaria... (EFIA3, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Rosario, École Centrale de Marseille)

No, en realidad no es fácil integrarse con los estudiantes argentinos. Ellos ya tienen sus propios grupos de amigos, su vida cotidiana y su ritmo de vida, por lo que no están necesariamente interesados en los estudiantes extranjeros, lo cual es comprensible... (EFIA22, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université Paris Nanterre)

Es más fácil integrarse con extranjeros, pero sobre todo porque también buscan conocidos y amigos locales: los argentinos ya tienen su propio grupo de amigos, y es normal que no intenten mezclarse más que eso (es lo mismo en mi universidad francesa, no nos acercamos mucho a los estudiantes extranjeros). (EFIA38, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Lyon)

Es más fácil forjar vínculos con estudiantes internacionales, que están pasando por la misma experiencia que nosotros, que se encuentran solos en un país extranjero, enfrentados a una nueva cultura, y que quieren experimentar cosas nuevas. Los estudiantes argentinos ya tienen sus propias rutinas, actividades, grupos de amigos y trabajos... (EFIA34, mujer, 20-23, Universidad Nacional de San Martín, Sciences Po Toulouse)

El sistema de apadrinamiento fue para mí la única manera de hacer amigos argentinos. Lo más difícil es que a menudo ya tienen un grupo de amigos formados, y no necesariamente se acercan a nosotros (o solo por curiosidad la primera vez, pero sin ningún deseo de establecer una conexión real) durante las clases. No creo que esto sea exclusivo de Argentina; también es muy común en mi universidad francesa, donde la mayoría de los estudiantes internacionales se quejan de la falta de interacción con los estudiantes franceses. Es mucho más fácil entablar amistad con estudiantes internacionales porque nuestros orígenes y deseos (viajes, fiestas, descubrir la ciudad y el país) son similares... (EFIA18, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Rennes)

... Al principio me integré con un padrino argentino y realicé algunas salidas con argentinos de mis cursos, pero era más práctico estar con estudiantes internacionales (mismo ritmo de vida, mismos objetivos de viaje, a veces mismo idioma). (EFIA90, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Centrale de Marseille)

Actividades hechas directamente para estudiantes internacionales (c) – Lo que se desprende del análisis de los datos es que mayoritariamente los eventos fuera del campus no consideran a los estudiantes argentinos. Están solo pensados para el estudiante internacional. De hecho, programas como Study Buenos Aires (del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) hacen un gran trabajo para llevar a los estudiantes internacionales a conocer aspectos culturales de la ciudad, pero, no está contemplado que exista interacción con estudiantes locales. No se está discutiendo aquí si eso debe pasar o no, solo se explica que se reducen las posibilidades de interacción. Algunos ejemplos que muestran esto:

... organizaciones externas a la universidad organizaban actividades para los estudiantes internacionales (fiestas, viajes, gestión de pisos compartidos). Así que conocimos a muchos más no argentinos que los propios argentinos. (EFIA113, hombre, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, ISAE-SUPAERO, Toulouse)

Participábamos sobre todo en eventos organizados por BAIS Argentina, que se dirige principalmente a estudiantes extranjeros, pero no se relaciona mucho con estudiantes argentinos... (EFIA59, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, CentraleSupélec (Paris))

... Las actividades extracurriculares las organizaba BAIS, una asociación creada por un brasileño nativo. Se organizaban muchas fiestas y viajes, pero durante estas actividades conocí a más chilenos, colombianos o mexicanos que argentinos, lo cual es una pena... En mi propia universidad en Francia, participé en actividades de intercambio con estudiantes extranjeros, pero no encontré la misma organización en la UCA. (EFIA20, mujer, 20-23, Universidad Católica Argentina, Neoma Business School à Reims)

Realmente no fue la universidad sino una organización llamada “intercambio Córdoba” la que nos dio muchas ocasiones para descubrir la ciudad y sus alrededores. Fue genial porque me ayudó a conocer gente y pasar momentos geniales y hacer descubrimientos. Sin embargo, conocí más estudiantes extranjeros que argentinos en esa época. (EFIA27, mujer, 20-23, UTN Facultad Regional Córdoba, INSA Strasbourg)

Resumiendo – Es realmente difícil la interacción tanto en el campus como fuera entre estudiantes locales e internacionales. Por lo general, si llega a existir un vínculo académico, este no necesariamente trasciende el espacio del aula. Ejemplos:

Solo tuve un proyecto durante el semestre, y fue con una francesa y una argentina. Pero nunca tuve propuestas para eventos sociales con mis compañeros de clase. (EFIA21, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, INSA Rennes)

En cuanto a los proyectos grupales y todo lo relacionado con el trabajo, efectivamente fuimos incluidos por estudiantes argentinos. Pero en lo que respecta a las relaciones sociales, fue mucho más difícil y terminamos quedándonos casi exclusivamente entre estudiantes internacionales,

aunque ese no era en absoluto el objetivo que compartíamos. (EFIA53, hombre, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Université de Lille)

A las razones dadas anteriormente, pueden sumarse otras, como, por ejemplo, lo que refiere al exiguo dominio del castellano de algunos estudiantes que genera un efecto de autolimitación (al igual que pasa en el aula). Ejemplo:

Sí, no fue fácil, pero eso también es culpa nuestra, porque es difícil acercarse a los demás cuando no hablas el idioma, y puedes quedarte a gusto con tus amigos franceses. Pero conseguimos hacer amistad con algunos estudiantes argentinos, que no necesariamente trabajaban mucho paralelamente a sus estudios. (EFIA19, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, Sciences Po Grenoble)

Lógicamente también se dieron casos de una buena interacción con argentinos en el campus y fuera del campus, aunque fueron más excepciones. Asimismo, debe considerarse que algunos estudiantes buscaron el encuentro con el estudiante local, de manera proactiva:

En general, las cosas se organizan mucho entre estudiantes internacionales. Por mi parte, me uní al equipo de atletismo de la universidad, así que tuve algunos contactos con los argentinos... (EFIA62, mujer, 20-23, Universidad Nacional de Córdoba, INSA Rennes)

... siendo estudiante de la facultad de ciencias políticas, tuve la oportunidad en el campus de conocer numerosas asociaciones/sindicatos de estudiantes, y de participar en sus diversas actividades (conciertos, asados, marchas, etc.). (EFIA114, mujer, 18-19, Universidad Nacional de Cuyo, Sciences Po Toulouse)

Por último, a pesar de que es de las pocas actividades que llevan adelante las instituciones (al menos desde las Oficinas de Relaciones Internacionales, como se vio en las entrevistas a sus responsables) para tratar de generar vínculos entre estudiantes locales e internacionales, no por eso carece de potencial, sobre todo para el estudiante que se convierte en tutor. El problema es que se trata, desde la opinión del tesista, de una herramienta de reducido impacto, pensando desde el punto de vista de la Internacionalización del Currículo e Internacionalización en Casa. Posiblemente, deba trabajarse con los tutores - que se hace evidente juegan un rol clave en la experiencia positiva de los estudiantes internacionales - en que busquen estrategias para mejorar el impacto sobre más estudiantes locales. El tutor, sin dudas, puede abrir muchos espacios:

Además, con el programa de tutor, hay un estudiante de la facultad que estaba en cargo de nosotros. Es decir que la persona fue como un padre para nosotros en la ciudad. Mi tutora Paula es hoy una amiga. Ella me introdujo a su familia y a sus amigos. Tengo la suerte de ser francesa, y Francia es un país que fascina a la gente gracias a su historia y al pensamiento colectivo sobre nuestra cultura (imagen de persona culta y todos los clichés). Así cuando hablaba las personas entendieron que soy francesa y me preguntaban muchas cosas o me invitaban a fiestas. Fue fácil de hacerme relaciones con otros gracias a mi tutora sus amigos y mi nacionalidad. (EFIA110, mujer, 20-23, Universidad Nacional del Litoral, Université de Poitiers)

CAMPUS PREPARADO PARA RECIBIR ESTUDIANTES EXTRANJEROS

En general, los estudiantes franceses valoraron la forma en que la universidad los acogió, destacándose algunas instituciones como la Universidad Nacional del Litoral, por el hecho de tener una residencia dedicada a estudiantes internacionales (como, por ejemplo, indicaba la estudiante EFIA95, proveniente de la École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes). Hubo también relatos de estudiantes que estuvieron muy satisfechos con el personal, por ejemplo, la estudiante EFIA34 proveniente de Sciences Po Toulouse, relataba que, en la Universidad Nacional de San Martín donde hizo el intercambio, la responsable del departamento de relaciones internacionales le propuso un día ir a su casa para enseñarle la ruta para llegar a la universidad en transporte público. Lo mismo, aconteció – como se dijo – con el tema de los tutores, algo que fue muy agradecido por gran parte de la muestra. Otro aspecto positivo, en algunos casos, fue toda la ayuda que recibieron para el tema del visado y otras tareas administrativas.

De todas formas, también hubo críticas importantes de algunos estudiantes, que se quejaron de no haber tenido ningún tipo de apoyo, ni una política de integración, de inducción, de explicaciones generales. También, un grupo no menor de estudiantes, recalcó que en ocasiones el personal administrativo no estuvo a la altura, por ejemplo, por no hablar inglés (no olvidar que el nivel con el que vienen los estudiantes franceses no es muy alto). Más allá de que en muchas universidades hay un gran apoyo al tema del visado, existieron críticas de algunos estudiantes hacia ese tema. Otros temas – no relacionados con la internacionalización – fueron problemas de infraestructura, sobre

todo temas de higiene y precariedad de las instalaciones, y el alto grado de politización en algunas facultades (pocos estudiantes hicieron mención a esto).

Por último, dos puntos que cobraron fuerza en los estudiantes, cuándo se les preguntó en qué deben mejorar, son: 1) Temas administrativos para el otorgamiento de la visa; 2) Aumento o implementación de actividades extracurriculares para mejorar la integración; 3) Ayuda para el alquiler vivienda. Este último punto fue muy desarrollado por varios de los estudiantes (ya se había visto cuando se resumió la experiencia en la universidad):

La universidad debería ayudarnos más a instalarnos en Buenos Aires. Encontrar alojamiento cuando llegué fue especialmente difícil, a pesar de que un amigo vivía allí y pudo ayudarme con los trámites. Esto facilitaría mucho la instalación de los estudiantes. Quizás una carta informativa también podría ayudarnos con aspectos importantes de la vida en Argentina que son diferentes de nuestros países de origen. Por ejemplo, yo tenía que pagar mi alquiler de US\$400/mes en efectivo (que es lo normal en Argentina) pero no podía retirar más de US\$30/semana en pesos argentinos, así que mis padres tuvieron que enviarme dinero usando Western Union. Toda esta información es importante para el buen desarrollo de nuestra estadía y realmente puede ayudar a evitar complicaciones para un estudiante extranjero que acaba de llegar. También creo que la universidad debería ofrecer más eventos sociales, lo que nos permitiría interactuar realmente con los estudiantes locales. (EFIA9, mujer, 20-23, UTN - Facultad Regional Buenos Aires, Université de Technologie de Compiègne)

Un sistema de oferta de viviendas, porque los argentinos ganan mucho dinero alquilando pisos. Hay una verdadera discrepancia entre los precios para los argentinos y los de los estudiantes extranjeros. (EFIA68, mujer, 20-23, Universidad de Buenos Aires, École Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie)

Debe también indicarse, que, en los aportes de los estudiantes franceses, también se observaron críticas a sus propias universidades de origen, como una forma de mostrar que esto no es un tema exclusivo de la Argentina.

9.3.3 Exestudiantes (recientes) norteamericanos de intercambio

De acuerdo a lo que ya se ha argumentado, una parte del Trajo de Campo en el área de la movilidad internacional de estudiantes entrante a la Argentina es el caso de los estudiantes que arriban de universidades de los Estados Unidos. Se trata de un grupo especial porque, por lo general – siempre hablando de intercambio y no de carrera

completa – se movilizan a través de programas hechos a medida, algo que se evidenció al consultarlos. Estos pueden ser cursos de verano (study abroad summer programs), hasta otros más duraderos en el tiempo donde cursan materias (en algunos casos en más de una institución) en castellano, pudiendo ser de carreras regulares a las que asisten a algunas clases (son la menor parte de la muestra). Los estudiantes, por lo que se apreció, utilizan una diversidad de programas: el IFSA-Butler, School for International Training (SIT) y CASA (Consortium of Advanced Studies Abroad), que se observaron en un par de casos; programas propios que posee la universidad de origen, como, por ejemplo, el “Program: Baylor in Argentina” de la Baylor University; programas que poseen las propias universidades argentinas con la misión de atraer estudiantes extranjeros, como, por ejemplo, PECLA (Programa de Español y Cultura Latinoamericana) de la Universidad Nacional de Córdoba y la “Escuela Internacional de Invierno de Problemáticas Latinoamericanas” de la Universidad Nacional del Litoral. De acuerdo a lo que se mencionó, el aprender el idioma castellano es la meta principal, aunque también algunos mencionaron el conocer más de Latinoamérica y/o Argentina, aspecto este último que varía según el programa que elijan. Ejemplos:

Quería aprender español siguiendo un programa intensivo y de inmersión. Las clases de español ofrecidas en Tulane no fueron suficientes. No aprendí mucho ni practiqué hablarlo. Las clases que tomé en Argentina fueron todas en español y aprendimos de los profesores de la Universidad de Buenos Aires. También vivía en una casa de familia con una mujer argentina. El ambiente completo en español realmente me ayuda a mejorar. Elegí esa universidad porque era una escuela prestigiosa y pensé que aprendería mucho. (ENAI1, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Quería estudiar en el extranjero, en un país de habla hispana, para tener una experiencia lingüística inmersiva, así que busqué programas que estuvieran menos centrados en traer muchos estudiantes estadounidenses al país. Argentina parecía tener una cultura maravillosa y mi universidad tenía una conexión con este programa que ofrecía una experiencia de inmersión. (ENAI6, hombre, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericano, U. N. de Cuyo)

Relacionado con el tema de esta sección, el aprovechamiento del estudiante internacional en el aula/campus/fuera de la institución, se debe decir que en general, lamentablemente, las universidades argentinas a las que arriban están perdiendo una valiosa oportunidad. El hecho de que estos programas sean customizados disminuye notablemente la interacción con estudiantes argentinos, por lo que tampoco interesa

demasiado el rol del docente. Los comentarios hechos por los propios estudiantes lo dejan claro:

Como se trataba de un programa exclusivo de la Universidad de California, no había estudiantes argentinos ni otros estudiantes de la UBA. Mi profesor nos hizo participar proactivamente en clase, pero fue una tarea bastante fácil dado que solo había 5 estudiantes en mi programa... En todo caso, desearía que hubiera estudiantes argentinos en el programa, pero era un curso impartido exclusivamente en inglés y diseñado solo para estudiantes estadounidenses. (ENAI14, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Tomamos clases con profesores de español, pero no tomamos clases con otros estudiantes universitarios, así que no creo que recibimos la experiencia completa... ... no estudiamos con otros estudiantes. Yo quería más de mi experiencia así que fui la única que entró en un grupo de habla hispana después de la escuela con otros estudiantes argentinos. No fue una experiencia integradora en el aula. Con los profesores, el español y la madre de acogida, esas fueron las experiencias integradoras... Pero es responsabilidad de quienes organizan el programa crear oportunidades para que los estudiantes interactúen y se conozcan. Todas las partes pueden beneficiarse de una mayor interacción. (ENAI8, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Cuyo)

Lamentablemente, con mi programa de estudios de español no llegué a tener clases con estudiantes locales, lo cual fue algo sorprendente. Pensé que al menos habría una variedad de países de origen en mis clases, pero las clases que tomé para obtener créditos en mi universidad de origen fueron casi exclusivamente con estudiantes de EE.UU., ya que los otros estudiantes internacionales asistieron a diferentes temas/niveles de clases en PECLA. (EEIA31, mujer, 20-24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Córdoba)²³⁷

El hecho de por qué los estudiantes estadounidenses vienen a programas más puntuales para ellos no fue explorado, sin embargo, los aportes de ellos permiten sugerir dos razones: 1) Se sienten que es una experiencia más relajante que el clásico intercambio, más contenida, como indicaba una estudiante que participaba del programa “Escuela Internacional de Invierno de Problemáticas Latinoamericanas” de la Universidad Nacional del Litoral; 2) El costo, los recursos económicos para intercambio clásico pueden ser más altos. Un ejemplo, sobre cada uno de estos puntos:

... Tener un grupo del programa de las mismas personas (alrededor de 20) que van a las mismas clases, caminan a las comidas y actividades juntos ayudó enormemente a diferencia de ser un

²³⁷ Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la U. Nacional de Córdoba. La estudiante explica que el programa si bien está dentro de la universidad y tiene profesores locales solo se dirige a estudiantes internacionales que en su caso que era para la parte de Estudios Españoles, eran todos del Estados Unidos. Las clases, dice, eran en español y un eso le resultaba más difícil por no ser su lengua materna.

estudiante de intercambio extranjero por su cuenta... (ENAI12, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. del Litoral)

Para estar en una clase normal con estudiantes locales en la universidad habría tenido que pagar más a mi universidad de origen, así que no lo hice... (ENAI13, mujer, 20-24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Córdoba)

Tampoco puede obviarse el hecho – como mencionaron algunos de los responsables de ORI entrevistados – que se trata de una fuente económica para las universidades argentinas, por lo que puede ser algo más beneficioso que la movilidad bajo un programa clásico de intercambio bajo convenio.

Además, hubo una pequeña parte de los estudiantes norteamericanos de la muestra, que, si bien no hacen materias completas como el formato clásico de intercambio, sí asisten a algunas clases en distintas materias regulares con estudiantes argentinos (no exclusivas solo para extranjeros), incluso pudiendo hacerlo en más de una institución. Esa práctica tiene un poco más de sentido en lo que hace a la interacción con los docentes y alumnos argentinos. Sin embargo, tampoco se apreció demasiada interacción con los docentes en el aula y por ende que hubiera un impacto en dar perspectivas diferentes a los estudiantes locales. Ejemplos:

No sentí que los profesores recurrieran a nuestras experiencias o perspectivas como estudiantes de intercambio... Creo que la forma en que se impartió mi clase de literatura en la UBA impide la participación de los estudiantes, especialmente de aquellos estudiantes cuya primera lengua tal vez no sea el español y que no tienen gran confianza en su capacidad. Los profesores normalmente daban conferencias la mayor parte del tiempo, por lo que se trataba básicamente de un intercambio de información unidireccional. Hubo algunas oportunidades para que los estudiantes hicieran un comentario a todo el grupo o dirigieran una pregunta al profesor, pero nunca hubo oportunidades de dividirse en grupos más pequeños y tener una discusión... (ENAI15, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires)

No participé activamente en mi clase de relaciones internacionales ni en otras clases que probé porque eran aulas más grandes y me ponía nerviosa hablar español ante una multitud más grande. Esto también ocurrió en gran medida en la era Trump y solo quería escuchar y aprender de lo que otras personas tenían que decir. Tuve un profesor que habló sobre la carrera presidencial entre Trump y Clinton, y quise intervenir y decir algo, pero no reuní el coraje para hacerlo; además, no estaba de acuerdo con el profesor y no pensé que fuera mi lugar (esta era la primera clase) para contradecirlo. Pero participé mucho más activamente en mi clase de historia más pequeña y mi profesor nos involucró de una manera que creo que internacionalizó el aprendizaje. Compartí mucho y definitivamente aprendí mucho de mis compañeros. (ENAI10, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de La Plata)

Los ejemplos anteriores son importantes, evidencian tres temas: 1) La clase estilo conferencia que los docentes dan en Argentina, lo que termina impidiendo que los estudiantes tengan una participación activa; 2) El tema del idioma, como una barrera vergonzante que impide que el alumno, en este caso una estudiante (cita anterior) se desenvuelva con naturalidad y seguridad. Es un aspecto muy importante que aparece en el caso de los estudiantes franceses de intercambio; 3) El tamaño de las clases, masivas en el sector público, puede causar un efecto intimidante sobre el estudiante internacional.

En lo que respecta a la interacción con los estudiantes argentinos en el aula, obviamente no se da en los casos de cursos 100% customizados:

Era un programa de verano, por lo que solo tenemos clases con otros estudiantes estadounidenses dentro de nuestro programa. No tuvimos ninguna interacción con el estudiante argentino. (ENAI1, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Nuestro profesor enseñó en inglés... Compartimos el curso con cinco estudiantes de Australia... El profesor nos invitó a participar en investigaciones fuera de clase, pero los horarios no nos lo permitieron. Además, solo estuvimos un mes en Argentina. Nuestra relación era más con los estudiantes internacionales... (ENAI2, mujer, 20 - 24, ciencias básicas/aplicadas, norteamericana, U. de Buenos Aires)

No nos integramos con ningún estudiante argentino y solo hablábamos con ellos de pasada si necesitábamos indicaciones para llegar a algún sitio. Mis interacciones eran increíblemente limitadas y no me relacionaba fácilmente con extraños... (ENAI14, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Mi relación con los típicos compañeros y estudiantes argentinos era mayoritariamente limitada. Los estudiantes argentinos con los que pasé más tiempo estaban involucrados con el grupo de estudiantes internacionales con el que pasé la mayor parte de mi tiempo. Para ser justos, había un estudiante argentino local por cada estudiante internacional, así que me sentí incluido e integrado en la comunidad estudiantil argentina... (ENAI6, hombre, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericano, U. N. de Cuyo)

Incluso los estudiantes norteamericanos que participaron en materias regulares (una parte de ellas) – no exclusivas para extranjeros – suelen relacionarse más con estudiantes internacionales:

Mi relación era más con estudiantes internacionales. En comparación con la vida universitaria en Estados Unidos, parecía que los estudiantes pasaban mucho menos tiempo en el campus, ya que vivían y trabajaban en otros lugares. Esto hizo que fuera más difícil conectarse con los

estudiantes. Mis clases no tenían proyectos grupales, aunque algunas de las clases de mis amigos sí los tenían. (EEIA28, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de La Plata)

No voy a mentir, fue difícil hacer amistad con argentinos. Sí, formaba parte del grupo internacional, pero a menos que los estudiantes argentinos estuvieran directamente relacionados con actividades internacionales, era difícil entablar amistad con ellos... (ENAI9, hombre, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericano, U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires - Laboratorio de Idiomas)

Nótese que la cita anterior, también ejemplifica un aspecto importante, el hecho de que en Argentina gran parte de los estudiantes trabaja y estudian, por lo que pasan en la universidad solo el tiempo necesario, reduciendo así los momentos de interacción.

Resumiendo, si bien algunos de los estudiantes pasaron varios meses en instituciones argentinas, el contacto con sus pares locales fue muy pobre. En la Internacionalización en Casa como en la Internacionalización del Currículo, la presencia de estudiantes internacionales no debería desperdiciarse, debería tomarse ventaja, como una herramienta más de internacionalización de los futuros graduados argentinos, más allá de que está claro que puede existir un fin comercial por parte de las instituciones.

En lo que respecta al campus universitario, es decir, todo lo que pasa fuera del aula, hubo un poco más de interacción, aunque no incluyendo a los estudiantes locales, una crítica que se hace - luego de ver los resultados de las entrevistas a los responsables de ORI – a gran parte del sistema de educación superior argentino. De hecho, existieron estudiantes que directamente no sintieron que ese tipo de acciones pasaran:

No había requisitos ni programas previstos para integrarse con los estudiantes locales. Creo que sería una gran idea integrar actividades de este tipo. Puede ser muy aislante y solitario estar en un nuevo país, por lo que los eventos sociales planificados para que los estudiantes internacionales interactúen con los estudiantes argentinos sería muy útil para adaptarse. (ENAI15, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires)

No nos involucraron en ninguna actividad extracurricular con otros estudiantes. Nos dijeron que hay clubes o grupos sociales a los que podíamos unirnos, pero no nos dieron una mejor orientación sobre cómo unirnos o dónde podríamos encontrar más información. No estoy seguro de qué me hubiera gustado hacer, tal vez unirme a un club multicultural. (ENAI14, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Al mismo tiempo, vale agregar que hubo otros que tuvieron la oportunidad de hacer actividades extracurriculares, pero, no las aprovecharon por el tiempo que les requería las actividades curriculares que seguían manteniendo con su institución de origen, o porque directamente no tenían tiempo:

La Universidad nos animó a participar en dos programas: uno (1) que nos habría emparejado con estudiantes argentinos para asociaciones de idiomas inglés-español y (2) un programa para pasar tiempo con otros estudiantes internacionales. Tenía otras clases que tomaba simultáneamente con W&M y no tenía tiempo para esos programas. (ENAI10, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de La Plata)

No lo hicimos por falta de tiempo. Sin embargo, habría sido positivo exigir esa participación desde el principio para integrar mejor a los estudiantes internacionales en la comunidad universitaria. (ENAI2, mujer, 20 - 24, ciencias básicas/aplicadas, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Ahora bien, una parte importante de los estudiantes efectivamente realizaban acciones en el campus o fuera del campus programadas por la universidad. Pero, el tema de debate, en este caso, es si estas facilitan o no la interacción con los locales. Por ejemplo, la siguiente estudiante norteamericana, participó en acciones extracurriculares, pero se refieren a cosas puntuales para el estudiante internacional:

La Universidad absolutamente nos hizo participar a todos en actividades extracurriculares que eran entretenidas, en lugar de obligarnos a asistir a eventos que no eran interesantes o estimulantes. Tomamos una clase de tango y para alguien como yo, que es una pésima bailarina, no fue aterrador como podría haber sido en otra situación, pero en esta situación me permitió aprender más sobre la cultura y los valores argentinos en lugar de escuchar una conferencia sobre el tema. También recorrimos una cervecería local y, al mismo tiempo, aprendimos sobre industrias y negocios clave en la región, al mismo tiempo que creamos un ambiente más relajado para que el grupo se conociera. (ENAI12, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. del Litoral)

Todo lo expresado genera una pérdida de aprovechamiento de esta contingente de estudiantes porque para ellos es algo apreciado el tener la oportunidad de tener más involucramiento con los estudiantes locales:

... Creo que sería muy valioso una mayor asociación y participación con los estudiantes locales. Un gran evento que realizó la universidad fue una feria multicultural, abierta a todos los estudiantes de la universidad. Cada nacionalidad de estudiantes de intercambio instaló un stand donde exhibieron comida, música, arte y más de su cultura. Fue una gran experiencia. (ENAI6, hombre, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericano, U. N. de Cuyo)

Hubo algunos casos en los que nos reunimos con otros estudiantes con fines de aprendizaje... Creo que podríamos haber tenido mucho más y creo que es valioso porque el punto de intercambio es experimentar la diferencia de una manera que ilumine tu visión del mundo. (ENAI8, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Cuyo)

Temas donde realmente se diera una interacción – como el siguiente caso – no fueron evidenciados prácticamente en la muestra a excepción de los casos de estudiantes que compartían con tutores (Buddy Program) o en actividades como las descritas en las entrevistas a responsables de ORI como el caso de los Tándem de Idiomas, más formales o menos formales. Ejemplo de esto último:

... Teníamos compañeros de conversación locales con quienes realizábamos actividades grupales y también podíamos reunirnos individualmente... (ENAI13, mujer, 20-24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Córdoba)

Buscando una síntesis, se les preguntó a los estudiantes norteamericanos si en definitiva la universidad, los profesores y sus compañeros “aprovecharon” el hecho de que eran extranjeros para hacer el campus más internacional, mejorar la formación multicultural de los alumnos, etc. En general, eso no ha sucedido desde la perspectiva de ellos:

No precisamente. Creo que nuestro programa es aprender más sobre la cultura argentina, no al revés. No siento que estén interesados en mi cultura. Lamentablemente, Argentina carece de diversidad y parece que no abrazan otras culturas. (ENAI1, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

No creo que la Universidad se aprovechara plenamente de los extranjeros. Creo que podría haber habido mucho más intercambio en el aula. Aunque sí consiguieron una muy buena integración fuera del aula. (ENAI8, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Cuyo)

No creo que ni mis profesores ni mis compañeros manifestaran interés por conocer mejor mis perspectivas o experiencias. Creo que las experiencias de los estudiantes locales no se vieron afectadas en su mayor parte por mi presencia en sus clases. (ENAI15, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires)

... Los profesores hicieron todo lo posible para enseñarnos sobre Argentina y América Latina. Pero no teníamos estudiantes locales en nuestras clases para ese diálogo y aprendizaje. (ENAI13, mujer, 20-24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Córdoba)

El análisis de los estudiantes norteamericanos permite avizorar una falencia, en el sentido de que pasan por la institución sin dejar una huella en sus compañeros argentinos, como así tampoco estos últimos la dejan en ellos. Más allá de que por lo

general como dice un estudiante norteamericano, los internacionales se integran de manera más fácil con otros internacionales, debido a que “comparten la incomodidad de estar en un lugar desconocido” (ENAI11, hombre, 20-24, ciencias sociales, norteamericano, U. N. de La Plata), la proactividad de generar esos momentos por parte de docentes, staff y la institución es clave.

Otro aspecto que posiblemente sea de utilidad es captar sus opiniones por el hecho de que vienen de un sistema de educación superior muy consolidado y de alto prestigio internacional. Al ser consultados ellos vierten ideas, contenidos que ni siquiera eran previsibles al iniciar esta investigación y que llaman la atención dado que el conocimiento previo de la educación universitaria en Argentina era casi nulo, incluso de aquellos que venían a la universidad más reconocida internacionalmente del país, la U. de Buenos Aires:

No sabía mucho al respecto antes de llegar. Aprendí más sobre esto de los profesores y de otras personas en general después de mi llegada. Aprendí que la mayoría de las grandes universidades de América Latina son universidades públicas con costos de matrícula muy bajos... (ENAI1, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

No sabía nada del Sistema de Educación Superior argentino en general antes de llegar. Me impresiona que la carrera de pregrado de la UBA sea completamente gratuita para extranjeros y ciudadanos argentinos. Esto me dice que al gobierno sí le importa la educación superior. (ENAI14, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

Sabía muy poco sobre el sistema educativo argentino. Todo lo que sabía era la información proporcionada a través del Instituto de Estudios en el Exterior, la organización de terceros que me conectó con las universidades locales... (ENAI3, hombre, 18 - 19, ciencias sociales, norteamericano, U. de Buenos Aires y U. del Salvador)

Como ejemplo de punto de vista que puede ayudar a mejorar el sistema universitario argentino, hay una crítica de una estudiante – apenas conocía la educación superior argentina – que indicaba el tema de la gratuidad, el acceso universal a la universidad y al mismo tiempo la falencia de recursos para atender a estudiantes con diferencias de aprendizaje:

... Como alguien con una diferencia de aprendizaje (ADHD), vi que, aunque la universidad era gratuita para todos los estudiantes, la universidad brindaba apoyo y recursos limitados a los estudiantes con diferencias de aprendizaje. Tuve suerte de poder adaptarme, pero también fui

testigo de cómo mi hermano anfitrión con ADHD y síndrome de Asperger se sentía completamente privado de sus derechos por el sistema educativo. Por lo tanto, como aspirante a educador y actual profesional de acceso a la universidad, mi experiencia en el sistema de educación superior argentino me impulsó a reflexionar sobre el acceso universal a la educación y sus deficiencias. (ENAI5, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Cuyo)²³⁸

El paso de los estudiantes por la universidad sin dudas impacta en el soft power a través del lente de ellos. En un país donde la educación superior tiene un largo camino de madurez es clave que este sea visto como de prestigio y no solo como un lugar donde poder hacer una experiencia cultural o mejorar un idioma. Es lógico que, para estos estudiantes, como al igual que los franceses, el hecho de que provengan de sistemas de educación superior de primer nivel sesga las respuestas en lo que concierne al prestigio que la asignan al sistema de educación superior argentino, a diferencia de lo que puede acontecer con la mayoría de los estudiantes internacionales que llegan de Latinoamérica. Si bien no es parte de la tesis el analizar estas cuestiones, no puede objetarse de que se trata de un tema de internacionalización, de posicionamiento del sistema en el escenario global. Téngase en cuenta, que al preguntarle a los estudiantes norteamericanos que ya pasaron por la experiencia de conocer una universidad argentina, si hubieran hecho la misma carrera que estaban haciendo al momento del “intercambio” en la universidad de destino, sus respuestas indican una baja percepción de prestigio (al igual que pasó con los franceses):

No lo creo. Aunque la UBA y la UCLA son las dos universidades públicas número 1 de sus respectivos países, la diferencia entre ellas es bastante marcada. Las instalaciones y los terrenos de la UBA están en malas condiciones y podrían mejorarse. Las barreras de entrada también son muy diferentes; la UCLA tiene una baja tasa de aceptación, mientras que casi todo el mundo puede asistir a la UBA. En la clasificación mundial de universidades de US News, la UBA ocupaba el puesto 402 y la UCLA el 14. (ENAI14, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

No, no completaría mi carrera completa en la universidad anfitriona en Argentina... Creo que la carrera en Argentina sería prestigiosa y valiosa si voy a encontrar un trabajo en América Latina. Sin embargo, siempre quise trabajar en los EE. UU., por lo que un título universitario en los EE. UU. será mucho más valioso para mí y es imprescindible si quiero trabajar en los EE. UU. ... (ENAI1, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. de Buenos Aires)

²³⁸ ADHD = attention deficit hyperactivity disorder.

En las universidades a las que asistí en Argentina no habría completado toda mi carrera. Valoré el tiempo que pasé allí; sin embargo, creo que los títulos de las universidades de Estados Unidos tienen más prestigio en ese país y a nivel internacional que los de las universidades argentinas. (ENAI4, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. ISALUD y U. de Buenos Aires - Laboratorio de idiomas)

No elegiría realizar mi carrera en la UNCUIYO. Si bien creo que recibí una fantástica educación en español en esta institución argentina, mi universidad de origen, Baylor, brinda una educación médica prestigiosa que no creo que la UNCUIYO pueda igualar. (ENAI7, hombre, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericano, U. N. de Cuyo)

No habría completado toda mi carrera en Argentina porque sabía que quería trabajar junto al Departamento de Estado de los Estados Unidos, que no habría considerado que el título argentino tuviera el mismo mérito que un título estadounidense. William & Mary es una universidad respetada aquí en Estados Unidos y me abrió muchas puertas. Sin embargo, creo que, en otros países del mundo, especialmente en América Latina, habrían reconocido el valor de un título de la UNLP... (ENAI10, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de La Plata)

Como conclusión general al aporte de los estudiantes norteamericanos, se puede decir en resumidas cuentas que tuvieron una experiencia enriquecedora en lo personal, ya sea por el aumento del conocimiento del español o de entender más al país y/o la región, aunque el impacto en el estudiante argentino es casi nulo, al igual que el de un posible cambio de mirada, la de aquella que desde el Norte global percibe como inferior a lo que se hace en el Sur global. La movilidad estudiantil si es pensada de una manera más estratégica por parte de las universidades argentinas puede tener un rol clave en revertir esa situación, es decir, evitando que para este tipo de estudiantes (de países desarrollados) la Argentina se trate solo de una experiencia exótica:

... Yo también sabía que viajar a Sudamérica sería una experiencia única en la vida a la que sería más difícil acceder después de graduarme. (ENAI5, mujer, 20 - 24, ciencias sociales, norteamericana, U. N. de Cuyo)

9.4 ORI - ¿Debe considerarse una prioridad la internacionalización?

Al igual que se hizo con los expertos en internacionalización (capítulo anterior), se les preguntó a los responsables de las ORI si la internacionalización de la educación superior debería ser una prioridad en un país con tantas falencias económicas y sociales como Argentina, las cuales se reflejan en el sistema universitario. Estas preguntas, se realizaron, sobre todo, a las universidades públicas de la muestra, dado que son las que

en general presentan más problemas de infraestructura, de población estudiantil de deciles económicos más bajos, de falta de presupuesto, etc. En general, los responsables de las ORI entienden a la internacionalización como una prioridad porque hace parte de la mejora de la formación de los estudiantes, ligada también a la calidad. Ejemplos:

Yo tengo puesta la camiseta de la internacionalización, creo que tiene que ser prioridad, pero **porque creo que lo que tiene que ser prioridad es la calidad de la educación superior** y, si nosotros le aportamos internacionalización, le aportamos calidad; desde ese lugar pienso que es importante y que forma parte de las prioridades. Vuelvo a lo mismo, en un mundo laboral cada vez más interconectado, más globalizado, tener egresados o egresadas, profesionales, graduados que puedan y tengan competencias interculturales, globales para desarrollarse de una mejor manera, creo que es imprescindible. Entonces, en tanto la internacionalización hace a la calidad, por supuesto que tiene que ser una prioridad, prioridad en un conjunto de prioridades, no es la única... (RORI en la UPU_SG1.3_PAM_46)

¿Y si debe ser o no una prioridad? Yo creo que es una herramienta para mejorar, otra vez, las capacidades de nuestros estudiantes, entonces, si lo entendemos así le tenemos que dar importancia, porque si vamos al nivel de prioridades, es más importante que los chicos hagan la guardería, aprendan a leer y escribir, eso es cierto. Pero si entendemos que el sistema universitario es un elemento importante de la educación, lo internacional es hoy algo tan importante como era hace mucho tiempo el aseguramiento de la calidad. Es decir, hoy es un elemento indispensable, **no podemos tener una buena educación si no la tenemos internacionalizada**. ¿Cómo llevamos la internacionalización? Dependerá del momento, de la coyuntura, pero entender que lo internacional tiene que ser un elemento constitutivo de la educación superior me parece que es clave. (RORI en la UPU_SG1.1_ANT_39)

A mí me parece que la internacionalización trae equidad. Tomo nuestro caso, que son comúnmente chicos que por ahí vienen de la chacra, de la colonia, que los padres son tareferos, que recogen la yerba mate o el té; vienen con mucho esfuerzo, con mucha situación de apoyo de la universidad pública, vienen y estudian. Ese chico, si tiene la ventana de la internacionalización puesta, como te vuelvo a repetir, él puede estar, aunque permanezca acá, conectado con otros lugares. Eso es lo maravilloso que puede ofrecer la internacionalización, que eso que a veces leemos en los libros, en la información del día a día de la globalización, de lo que trae, lo podemos llevar a la realidad, podemos concretarla, podemos afianzarla, podemos trabajarla, pero eso solo si internacionalizamos las aulas nuestras, que el chico no solamente vea el contexto nuestro, sino también que plantee otros contextos... Pero el solo hecho de poder tener esa ventana, para mí es equidad, para mí es encontrar un mundo más equitativo para un estudiante o un futuro profesional que con mucho esfuerzo llega a la universidad, con mucho esfuerzo termina la universidad y con mucho esfuerzo se inserta en un mundo, que ya es complicado. (RORI en la UPU_SG1.3_NEA_45)

Lógicamente, hay que considerar que los responsables de las ORI, difícilmente respondan que la internacionalización no debe ser una prioridad, sin embargo, lo destacable, es que la internacionalización es vista como una prioridad porque es una condición sine qua non para tener un graduado bien formado para el escenario actual.

CAPÍTULO 10 – RESUMEN DE HALLAZGOS (CAPÍTULOS 8 Y 9)

En esta sección se resumen los principales hallazgos del Trabajo de Campo. Todo lo que se desarrolla es con la finalidad de responder el objetivo general planteado, el cual fue: “Analizar el estado de la Internacionalización del Currículo/en Casa en universidades argentinas con foco en la movilidad internacional de estudiantes, las estrategias virtuales e influencia de la pandemia de COVID-19”. Por la forma en que se presentan los resultados es importante destacar que fueron 3 los grupos de informantes que colaboraron: 1) Expertos en Internacionalización de la Educación Superior (IES), tanto a nivel mundial como es el caso de Hans de Wit, Betty Leask, Elspeth Jones, Jos Beelen, etc.; así como otros a nivel regional (ejemplo, Jocelyne Gacel-Ávila) y local (ejemplos, Pablo Beneitone y Julio Theiler); 2) Responsables de Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en 47 universidades de Argentina; 3) Estudiantes internacionales procedentes de Francia y Estados Unidos que eligieron la Argentina para realizar un intercambio. A continuación, los principales hallazgos:

1 - MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES

VISIÓN DE EXPERTOS: Algunos de los expertos fueron críticos con respecto a las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) y la movilidad internacional de estudiantes física. Los puntos a destacar a partir de las entrevistas llevadas a cabo son: 1) Las ORI nacieron como una respuesta reactiva a programas de movilidad de estudiantes tanto entrante como saliente que llegaban desde otros países (principalmente España) a partir de finales de los 90s. Eso fue creando, a través de una inercia en el tiempo que no ha tenido sobresaltos en lo que respecta a lo internacional (en general en las instituciones), una cultura institucional orientada a la movilidad física de estudiantes para intercambio como principal herramienta de IES. Es decir, las ORI se han creado para eso, el staff se ha especializado en temas de movilidad y es la función principal y que más tiempo les insume; 2) Alineado a lo anterior, el hecho de que exista una cultura consolidada hacia la movilidad ha provocado, por un lado – en la mirada de algunos expertos – una

resistencia a otras formas de internacionalización y, por otro lado, el establecimiento de nichos de poder. Un experto centrado en el caso argentino dijo que las ORI han asumido un rol de ser los dueños de la IES dado que la movilidad es la acción principal, aunque esto no es igual en todas las instituciones; 3) Lo anterior ha causado, como indicaron un grupo de los expertos, que la movilidad siga siendo muy apoyada por las ORI, ya que puede existir “miedo” de ir por otras acciones como la IdC donde el rol clave – como se verá en otros puntos de este capítulo – lo tienen las áreas académicas, dejando a las ORI con un rol – de acuerdo a lo que decía un experto – de “servicio” y no de protagonismo como ha ocurrido con la movilidad hasta la fecha; 4) Relacionado con las ORI, pero también con la propia institución, un hecho que destacaron algunos expertos es que la movilidad presenta una ventaja frente a otras concepciones como la IdC y la IaH, que es lo fácil que es medir sus resultados. Es decir, la movilidad es algo tangible, se puede cuantificar, por lo que tanto las ORI como los responsables de las universidades tienen indicadores fáciles de mostrar. En cambio, el caso de la IdC, por ejemplo, es algo que es más arduo de evidenciar y también de implementar en la opinión de algunos expertos. Ese factor también ayuda a mantener un statu quo orientado a la movilidad; 5) Una parte importante de los expertos entrevistados, incluyendo a la coordinadora del “Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI)”, del Ministerio de Educación de Argentina, fueron terminantes en afirmar que los datos de movilidad saliente de estudiantes son absolutamente pequeños, por lo que hay que buscar alternativas como la IdC/IaH, manifestando que no hay dudas de que la única forma de llegar a la mayor parte de los estudiantes que se sabe no podrán tener una experiencia en el exterior es a través de otras medidas. De hecho, hubo una parte de los expertos que mencionaron la palabra “elitista” al referirse a la movilidad. La funcionaria del PIESCI, institución que ha apoyado varios programas de movilidad, fue enfática en decir que al menos desde el organismo, cada vez existirán menos recursos para las universidades en lo que respecta a la movilidad saliente (la institución soporta programas como MARCA, ARFITEC, ARFAGRI, etc.); 6) Un par de expertos destacaron que la movilidad física de estudiantes, tanto saliente como entrante, se ha hecho y se hace sin un “para qué”, es decir, sin una estrategia. Estos

expertos afirman que eso se debe a que las ORI se han convertido – dijo uno de ellos – en “agencias de turismo” preocupadas por firmar convenios y enviar y recibir estudiantes con el objetivo de tener buenos indicadores. Lo anterior estaría causando que se trabaje más desde la oferta, es decir, la ORI mostrando las posibilidades y convocando a las facultades, carreras, etc., a participar de instancias/programas de movilidad, y no en una demanda que surja de las propias carreras, de las áreas académicas en base al perfil internacional que le quieran dar al graduado. El problema, que ven algunos expertos, es que si son las áreas académicas las que definirían qué es lo que quieren, eso dejaría a las ORI – según ya se indicó - con un rol más de servicio, de apoyo, de facilitación de la internacionalización. Esto, como se verá, no solo aplica a la movilidad sino también a otros conceptos como, por ejemplo, la IdC; 7) El reconocimiento de lo cursado, termina siendo – en la opinión de los expertos – un problema. Esto se alinea con el punto anterior. Es decir, si el estudiante sale sin un “para qué” que surja del área académica, posiblemente tenga dificultades para reconocer luego sus estudios a nivel de su carrera en Argentina (esto se retoma más adelante). Esto ha causado que los responsables de las ORI deban negociar, decía un experto, pedir favores en ocasiones a los propios decanos para lograr la reválida de una o más asignaturas de un estudiante que regresa de una experiencia en el extranjero. El mismo experto – especializado en la Argentina – decía que eso se daba porque las ORI se encargan de viajes no solo de estudiantes, sino de personal docente, de investigación, autoridades, por lo que han establecido relaciones de poder, al tener en sus manos el resolver los viajes de los actores antes mencionados, lo que les permite sortear dificultades como el reconocimiento. Lógicamente esto no aplica a todas las instituciones.

VISIÓN DESDE LAS ORI: De acuerdo a lo descrito, las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) han tenido el rol principal en la movilidad física de estudiantes (salientes y entrantes). Aquí se hace necesario dividir los hallazgos en dos grupos: Universidades de Gestión Pública y Universidades de Gestión Privada. Con respecto a las Universidades de Gestión Pública algunos de los hallazgos son: 1) A nivel bibliográfico y

en la conversación con expertos, se supo que los números de movilidad saliente (también entrante) no eran altos. Sin embargo, el Trabajo Empírico con las ORI arrojó valores (ver Capítulo 9) que sorprendieron más todavía, por lo extremadamente bajos. Observar instituciones con más de 30.000 o 40.000 estudiantes que no movilizan a más de 20 personas por año hacia el exterior, fue algo que objetivamente muestra el poco éxito de este tipo de iniciativas; 2) Independientemente de valores muy bajos – salvo muy pocas excepciones – los responsables de las ORI defienden la movilidad de estudiantes física. La ven como algo que cambia la vida de los estudiantes y, por otro lado, que permite establecer lazos fuertes con instituciones de otro país, las cuales pueden derivar luego en, por ejemplo, dobles titulaciones. Por otro lado, siendo honestos con el lector, en muchos casos los responsables de las ORI preferían no dar números de movilidad, sobre todo la saliente. Hubo que insistir en algunos casos para que lo hicieran. No queda claro si darlos – por los pobres resultados – tenía un efecto vergonzante en el entrevistado; 3) Se puede afirmar a partir de los resultados de toda la muestra es que la movilidad exige enormes esfuerzos por parte de las ORI y obviamente de la institución: a) La mayoría de los programas de movilidad a nivel regional se basan en la reciprocidad: PILA, PAME, ESCALA, etc. Estos demandan que la universidad que acoge al estudiante se encargue del alojamiento y alimentación del estudiante que llega, lo que provoca que en general en las instituciones de gestión pública la cantidad de alumnos que sale sea muy similar a la de los que llegan. Sin embargo, más allá de que parezca que se está ante gastos no demasiados altos, esto implica un esfuerzo formidable para gran parte de las instituciones de la muestra, considerando que la mayoría carece de una casa universitaria donde alojar estudiantes, lo que termina limitando el número de estudiantes móviles saliente y entrante (por la reciprocidad); b) En el caso de las movilizaciones a través de convenios bilaterales se observó realmente un trabajo “artesanal” en las ORI. Esa aseveración se hace porque han logrado aprovechar desequilibrios del sistema para favorecer a estudiantes locales. Por ejemplo, si la Universidad A tiene un convenio con la Universidad B, y la A recibe 30 estudiantes por año de la B, pero envía solo 4 a esta, puede negociar que esos 4 tengan por ejemplo cubierto el alojamiento. Son tareas de negociación que se van dando caso a caso; c) La

movilidad implica una cantidad importante de acciones. El responsable de la ORI debe estar pendiente, por ejemplo, en los estudiantes que llegan, de que no tengan problemas de seguridad, de salud, de visado, etc. Hay un acompañamiento constante, lo que causa de que más allá de que sean pocos, esas tareas insumen gran parte del día. En el Trabajo de Campo se vieron anécdotas de situaciones muy difíciles que los responsables de las ORI han tenido que resolver, como, por ejemplo, el caso extremo del fallecimiento de estudiantes de intercambio (relatado por el responsable de una ORI). Para los salientes también hay un involucramiento constante a través de un diálogo con el colega en la universidad de acogida e incluso – decían algunos responsables de ORI – atendiendo dudas y miedos de los familiares del estudiante que sale. Debe tenerse presente que en muchas universidades, sobre todo del interior y del Conurbano Bonaerense, los estudiantes que se movilizan al exterior por temas socioeconómicos nunca han salido de la ciudad donde está la universidad de origen, son situaciones que se dan a menudo, según relataban varios de los responsables; d) Se pudo percibir un compromiso muy grande de los responsables de las ORI con la movilidad, incluso algunos han recibido estudiantes en sus propias casas; 4) Alineado con el punto 6 y 7 de los expertos está el tema del reconocimiento de lo cursado por el estudiante local que sale. No está sistematizado el proceso de reconocimiento. Cada estudiante es analizado, dándose, como comentaban los responsables de las ORI, situaciones donde las Secretarías Académicas, directores de carrera y docentes, son flexibles en reconocer lo cursado por un alumno en el exterior, pero también de muchos otros que son muy duros, por ejemplo, de no existir una correspondencia casi exacta entre la materia que el estudiante quiere reconocer y la que hizo fuera, directamente no consienten la reválida. Se debe recordar, como se trató en el capítulo 8, que en la Argentina no hay un sistema de créditos. Por lo tanto, se puede decir que algo básico de la movilidad como es un sistema de créditos y de reconocimiento (el caso del programa Erasmus), no existe en la Argentina, más allá de algunos esfuerzos como es el caso de los RTF (Reconocimiento de Trayectos Formativos). Los responsables de las ORI, atribuyen esto, principalmente, a una falta de entendimiento por parte de los docentes de los beneficios que tiene para el estudiante realizar una instancia de movilidad; 5) Al ser cuestionados

en las entrevistas sobre el bajo número de estudiantes argentinos que salen, en general los responsables de las ORI reconocieron que la internacionalización llega a muy pocos estudiantes locales, por lo que se debería intentar alcanzar al resto. Sin embargo, esto no surge de manera muy natural en la mayoría. Solo unos pocos fueron los que indicaron que la pandemia les había ayudado a “repensar” la internacionalización y profundizar en alternativas como los intercambios virtuales, COIL, etc. (todo se discutirá más adelante). De hecho, llamó la atención, como algunas universidades, según indicaban los responsables de las ORI, hacen un cálculo de porcentaje de movilidad sobre los graduados, lo que evidentemente hace que el porcentaje que dan sea más alto. La justificación para hacer eso vino del lado de que los que hacen movilidad en general son aquellos que tienen un 40% de su carrera aprobada o están en cuarto año, dependiendo la institución, por lo que no tiene sentido para estos responsables medir sobre el total de estudiantes siendo que muchos de ellos nunca se recibirán o llegarán a estar avanzados en la carrera (esto se entiende en un sistema de libre acceso, gratuito y muy masivo como el argentino). Para el tesista se trata de un argumento poco sólido, que busca sobre todo mejorar los indicadores, justificar los esfuerzos diarios que realizan; 6) Hay grandes diferencias en lo que respecta a la movilidad entre universidades públicas. Más allá de que los números son bajos a nivel sistema, hay unas 4 universidades que presentan valores relativamente altos. Las razones se deben a que han institucionalizado la movilidad a través de políticas de becas para estudiantes con más dificultades para viajar.

En el segundo grupo, en el contexto de las Universidades de Gestión Privada es bastante diferente. En general los números de movilidad en cuanto a la cantidad de matrícula son más altos. Sin embargo, a diferencia de las instituciones públicas donde hay programas de reciprocidad que ayudan al estudiante con alojamiento y comida (incluso algunas pagan el pasaje aéreo u otros gastos como el seguro médico y de repatriación), en el caso de las privadas es el estudiante el que asume generalmente todos los gastos. De todas formas, hay instituciones que también utilizan el desequilibrio entre el flujo de entrantes y salientes a favor, con el objetivo de lograr cosas similares a las públicas. Por

otro lado, a pesar de ser más chicas en cuanto a matrícula, igual hay problemas en algunas de ellas, por ejemplo, de reconocimiento de lo cursado en el exterior, nuevamente, quedando al libre albedrío del docente local la reválida. Ahora bien, todas las instituciones (públicas y privadas) de manera de evitar este tipo de situaciones, dicen negociar previo a la movilidad de un estudiante con las áreas académicas. Otro aspecto diferencial entre las públicas y las privadas son los destinos de la movilidad. Las privadas, al no basarse en convenios de reciprocidad ni estar en programas como el PILA, PAME y ESCALA que son regionales, tienen un flujo saliente como entrante focalizado principalmente en Europa, a diferencia de las públicas donde es la propia región el foco. En las privadas la movilidad, casi en la totalidad (a excepción de programas como ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART) se da bajo convenios bilaterales. Por último, algunos responsables de ORI en este tipo de institución sienten cierto sesgo en las posibilidades de formar parte de programas de movilidad. Un ejemplo concreto es el programa PILA, que al depender el capítulo de Argentina del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional, de universidades públicas) no considera a las privadas, al igual que acontece con el programa ESCALA de AUGM, por ejemplo. Se trata de un tema no menor, porque a priori se piensa que universidades de alto nivel de arancel poseen estudiantes de sectores socioeconómicos altos, cosa que en realidad no es tan así, porque incluso las más costosas becan a más del 50% de sus alumnos.

2 - INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO E INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

VISIÓN DE EXPERTOS: El hecho de poder entrevistar a personas que han desarrollado estos conceptos a nivel mundial, como el caso de Betty Leask con la IdC y Elspeth Jones y Jos Beelen en lo que refiere a la IaH, permitió tener una visión muy precisa, al igual que el conocer palabras de expertos centrados en el caso argentino, como lo es, por ejemplo, Pablo Beneitone en el tema de IdC. Los principales hallazgos: 1) Se trata sin lugar a dudas de una alternativa más democrática de internacionalización, en el sentido de que permite que todos los estudiantes puedan tener una experiencia de internacionalización, independiente si se esté hablando de contenidos internacionales

en el plan de estudios, de estrategias virtuales como el COIL o una clase espejo, la presencia de docentes extranjeros, etc. Cabe acotar que algunos expertos se apoyaron más en la IaH y otros en la IdC, aspecto que se debió a la familiaridad de un término por sobre otro; 2) La IdC, sobre todo, implica un cambio muy profundo a nivel institucional en las universidades. Los expertos coinciden que mientras que la movilidad se ha centrado en las ORI, es imposible que todo lo que concierne a tener un plan de estudios internacionalizado recaiga en estas, ya que se trata de temas académicos, relacionados 100% con las disciplinas, algo que no dominan las ORI, sostienen un número importante de los expertos; 3) Precisamente, hubo críticas por parte de algunos expertos, que sostienen que vienen planteando hace años el tema de la IdC en eventos, charlas, etc. Sin embargo, decía uno de ellos - gran conocedor del caso argentino -, los responsables de las ORI siempre evitaban hablar del tema, porque lo veían como algo difícil, aburrido, que los sacaba del trajín diario que requiere la movilidad (visas, pasajes, alojamientos, etc.); 4) Como ya se expuso, la IdC (principalmente) requiere una redistribución de poder de lo internacional, debiendo quedar en manos de las áreas académicas el definir cómo debe ser un graduado en términos de internacionalización y luego la ORI actuar como un área de apoyo, que pueda poner a disposición contactos, metodologías, mostrar tipo de herramientas posibles, etc.; 5) La IdC/IaH demanda de más actores involucrados: docentes, Secretarías Académicas, directores de carrera, administrativos, las propias ORI, etc. Todos ellos deben interactuar sinérgicamente para llevar adelante este tipo de iniciativas; 6) Una dificultad que plantearon algunos expertos es el poco diálogo, en general, entre las áreas académicas y las ORI. Los motivos que dieron algunos expertos son variados: a) poco nivel jerárquico de los responsables de las ORI a nivel institucional, lo que los deja en inferioridad de condiciones en el momento de hablar con un secretario académico; b) poca preparación profesional de los responsables de las ORI, orientados esencialmente a la gestión, con poco o ninguna experiencia a nivel académico, resaltando, como dijo un experto, que ni siquiera existe un perfil claro de cómo debe ser un responsable de ORI, por lo que la experiencia termina siendo la única forma de lograr solvencia en el puesto; c) miedo, como se ha dicho, de los responsables de las ORI de perder el protagonismo de lo internacional, dejar de ser “dueños” de la misma.

VISIÓN DESDE LAS ORI: En general no se observó demasiada claridad en los términos (IdC e IaH), más allá de que al preguntarles en las entrevistas, los mencionan y tienen cierto conocimiento de hacia donde apuntan. Hallazgos: 1) Un factor que se fue repitiendo durante las entrevistas es que la mayoría de las universidades de la muestra (más de un 70%) en el momento de la entrevista venían realizando un curso impulsado por el Ministerio de Educación a través del PIESCI, llamado “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral”, brindado en el último semestre de 2021, teniendo como 3 ejes de acción los Intercambios virtuales, Internacionalización del Curriculum (IdC) y Reconocimiento académico. Este tema se desarrolla en el capítulo 9, porque se piensa que causó que la mayoría de las ORI tuvieran presentes conceptos como la IdC. Sin embargo, como el principal capacitador del mismo y la coordinadora del PIESCI manifestaron al entrevistarlos como expertos, el curso estaba sobre todo orientado a las áreas académicas y no a las ORI, el involucramiento de los responsables o miembros de las ORI no fue significativo, dado que, por ejemplo, ellos no pueden expresar cómo internacionalizar una materia; 2) Gran parte de los responsables de ORI cuando se les pide hablar de internacionalización, se refieren al concepto de Internacionalización Integral de John Hudzik. Llama la atención, porque se trata de un concepto que habla de que la internacionalización debe ser algo transversal a toda la institución, aunque en la práctica solo una institución mostró que realmente se esté apuntando a eso a través de un plan estratégico. Por otro lado, en lo práctico, son pocas las instituciones que mencionan que ya tenían acciones de IdC previo a la pandemia, aunque no necesariamente bajo ese nombre, siendo las más comunes las doble titulaciones, la enseñanza de idiomas y el traer docentes invitados del extranjero; 3) Hay bastante ambigüedad en los responsables de las ORI en lo que respecta a quién debe ser el dueño de la IdC, la IaH, etc. Es decir, fueron muy pocos los responsables de las ORI que mencionaron que son las áreas académicas. La mayoría, en el mejor de los casos, habló de que se trata de un trabajo que se hace en equipo, dejando a las áreas académicas, en este asunto, en una igualdad de condiciones, cuestión en la que no coinciden la mayoría de los expertos, para quienes no hay dudas que temas como la IdC son meramente académicos; 4) Según se mencionó en otro punto, no hay tanta

claridad sobre el hecho de que habría que poner más esfuerzo en la IdC e IaH, por ser más democrática en cuanto a su acceso, situación que podría explicarse por la razón de que vienen haciendo movilidad como tarea principal de internacionalización desde hace años, están, en cierta medida, en una zona de confort; 5) El PIESCI tiene un lugar de protagonismo muy sustancial en las universidades. Prácticamente todos nombraron al organismo como un espacio de apoyo a las actividades de internacionalización. En ese sentido, el hecho de que el PIESCI apueste – según lo recogido en la entrevista – por herramientas no centradas en la movilidad, indudablemente tendrá un efecto, en este caso concreto en al menos concientizarse en temas como la IdC.

3 – OTROS ELEMENTOS ENCONTRADOS

A priori, se tenía la duda sobre si el tener una muestra tan importante de universidades (47) se justificaba, dado que todas las públicas podrían ser iguales prácticamente en su gestión de la IES, al igual que ciertas privadas con características similares, por ejemplo, las que tienen un alto valor de arancel. Esa presunción quedó por demás descartada. Los resultados de las entrevistas a los responsables de las ORI demuestran que cada universidad es literalmente un mundo.

Públicas: 1) La poca antigüedad de las universidades demostró que causaba – en general - que desde sus orígenes fuera pensada en términos internacionales. Una parte no menor de la muestra eran universidades del Conurbano Bonaerense, muchas de las cuales tienen menos de dos décadas de fundación. Eso causó que, en determinadas situaciones, la propia impronta de un rector con una mirada internacional causara la existencia clara de políticas de internacionalización, incluso de la creación de un área especializada desde el arranque, una orientación hacia determinada región a través de convenios muy tempranos, etc.; 2) Las universidades en Argentina son autónomas. Esa condición que es saludable, al mismo tiempo dificulta que en el país se puedan dar directivas desde el Ministerio de Educación, que hagan que todas las universidades deban implementar herramientas de internacionalización, el caso más sencillo para

ejemplificar, es la no existencia a la fecha de un sistema de créditos universitario ni siquiera a nivel país; 3) Se encontraron algunas instituciones con tendencias políticas. Eso tiene un efecto en la estrategia de internacionalización, por ejemplo, si esta apunta hacia otros continentes o si se focaliza en la región. Un ejemplo claro de politización de la educación superior, fue la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2018, durante la cual, hubo críticas y desaprobaciones hacia oradores que hablaron de internacionalización, por entender algunos asistentes que no se estaba considerando las cuestiones de integración regional y el pasado de la región en lo que hace a la educación, por ejemplo, la Reforma de Córdoba de 1918. Esto fue analizado en el capítulo 1, de la mano principalmente de dos expertas entrevistadas, una de ellas que fue justamente criticada en la CRES de 2018 durante su ponencia y de otra – argentina - que estuvo del lado de los que la reprocharon sus apreciaciones sobre la IES. Por ejemplo, argumentos de una Internacionalización Solidaria (Sur-Sur) versus una hegemónica (Norte-Sur) dan prueba de esta politización; 4) El tamaño de la institución tiene un factor preponderante. El responsable de la ORI, en una universidad con más de 300.000 estudiantes y más de 12 facultades, decía que era prácticamente imposible centralizar las acciones de IES, por lo que cada facultad actuaba prácticamente por separado. Lógicamente, en un sistema de educación superior como el argentino, con gran cantidad de universidades con poblaciones cuantiosas, es un elemento a tener en cuenta; 5) Un aspecto relacionado con el anterior es la baja cantidad de docentes con respecto a la de alumnos. Esto tiene un efecto importante en, por ejemplo, el aprovechamiento de la presencia de estudiantes internacionales en el campus; 6) El tipo de estudiante también obviamente afecta una estrategia de internacionalización. Por ejemplo, se evidenció que, en el Conurbano Bonaerense, los estudiantes son más grandes de edad, trabajan y estudian, lo que evidentemente, hace, por ejemplo, que sea más atractivo una política de movilidad virtual que en otras instituciones; 7) El rol que las autoridades en cada universidad tengan con la IES es clave para el éxito o fracaso de cualquier política. En las entrevistas, al momento de introducir la historia y las actuales funciones del área de internacionales, varios de los responsables mencionaron el rol del rector, vicerrector, etc., en el empuje de las iniciativas.

Privadas: El diferencial más importante que se observó es el tipo de docente. En las más costosas (arancel muy superior al promedio), un porcentaje alto de los docentes, hicieron sus postgrados en el exterior, sobre todo en Estados Unidos. Eso les da a las instituciones un perfil internacional, como decían algunos de los responsables de las ORI, en ellas, por el hecho de que son docentes que tienen contenidos actualizados, mantienen vínculos con el exterior, etc. De hecho, este tipo de instituciones, fueron 3, indican que el tener tantos docentes formados en universidades no solo en el extranjero, sino de élite, les posibilita tener, en cierta medida, ya un currículo internacionalizado. Por otro lado, el hecho de ser más pequeñas les permite tener más agilidad para implementar diferentes tipos de acciones de internacionalización, por ejemplo, el contar con materias totalmente en inglés con la estrategia de captar estudiantes internacionales. Como decía el experto Hans de Wit, en la región, universidades como las católicas llevan la delantera en muchas acciones de internacionalización sobre todo en los niveles de grado. Eso se debe, a que, en las públicas, como señalaba, el foco está en la investigación y en el postgrado, mientras que, en las privadas, por lo general, está más en el pregrado.

4 – PANDEMIA de COVID-19

4.1 AYUDÓ A LA REFLEXIÓN DE LOS ACTORES

VISIÓN DE EXPERTOS: Algunos de los expertos relataron que la pandemia causó que las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) comenzaran a hablar de otros temas de lo internacional y no solo de la movilidad. Los obligó a salir de ese lugar, porque sencillamente no la podían realizar. Fue, como dijo un experto argentino, un “nocaut”, porque no tenían nada para hacer, las fronteras estaban cerradas y debían justificar que durante la pandemia estaban trabajando. Al mismo tiempo, hay expertos que coincidieron en que la pandemia provocó que se “despertaran” (dijo literalmente un experto) otros actores dentro de las instituciones, que no estaban involucrados en la internacionalización, por ejemplo, las áreas académicas al participar en instancias de

capacitación como la que se mencionó del PIESCI y/o estar involucrados en actividades virtuales como un COIL, una clase espejo, etc. Todo esto, causó, en la opinión de un par de expertos, que se dieran – como ya se ha ido comentando – cambios de poder o al menos de cuestionamiento, es decir, instancias dentro de la universidad que se dieron cuenta que lo internacional no es solo movilidad, y que la internacionalización no tiene y no debe de estar centralizada en una sola oficina.

VISIÓN DESDE LAS ORI: Mayoritariamente, los responsables de las ORI indicaron que la pandemia los llevó a “repensar” la internacionalización. El argumento, es que tuvieron tiempo para capacitarse, reunirse virtualmente con colegas, involucrarse en acciones del Ministerio de Educación como el curso del PIESCI, etc. Asimismo, hubo también una demanda de universidades partner para llevar adelante acciones como COIL, clases espejo e incluso intercambios virtuales, cosas que los obligó a que tuvieran que hacer - en general - foco en lo virtual como resultado de la pandemia.

4.2 INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO E INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

De acuerdo a algunos expertos, la pandemia provocó que estos conceptos – no nuevos – tomaran fuerza. En Argentina la reacción del Ministerio a través del PIESCI y de las propias ORI, fue rápida y se creó conciencia de la existencia de los términos, con distintos matices se ve en las entrevistas a los responsables de las ORI, pero con el denominador común de que apuntan a llegar a más estudiantes y que son – varios lo explicaron – complementarios a la movilidad física de estudiantes. Como ya se indicó, los responsables de las ORI siguen apostando por la movilidad, en ambos tipos de universidades, más en las privadas, no solo por los beneficios para los vínculos de la institución, sino porque esta sigue siendo demandada por los estudiantes, además de que está claro para un número importante de responsables de las ORI, que sigue siendo la mejor forma de internacionalización de un estudiante que existe, es irremplazable, decía uno de ellos. Se quiere también destacar que la mayoría de los expertos coincidieron en ello. El problema como argumentaban, es que es algo absolutamente

limitado por lo económico, lo que obliga, si se es realista, a ir por otras estrategias como la IdC. También es significativo destacar algo que se dijo anteriormente: En general, cuando se les preguntó por IdC, por ejemplo, la mayoría de los responsables de las ORI hablaron de temas de virtualidad, es decir, se focalizaron mucho en eso, lo que es lógico si se tiene en cuenta que la pandemia virtualizó toda la educación superior. De todas formas, como ya se indicó, unos pocos responsables de ORI indicaron que desde hace tiempo tienen doble titulaciones, idiomas, etc., todo eso bajo el paraguas de la IdC.

Con respecto a qué pasará en el futuro con la IdC/IaH, los expertos no dieron una respuesta concluyente. Una parte de ellos, piensa, por ejemplo, que la IdC dio un primer paso, pero que dependerá de cómo las áreas académicas asumen el seguir adelante con esto; otros sostienen que será difícil, porque los docentes, claves en este tema, carecen de incentivos para involucrarse en acciones de internacionalización que no les reditúa económicamente ni a nivel de antecedentes académicos, de hecho, incluso pueden sentir rechazo por este tipo de temas porque les saca tiempo. Del lado de los responsables de ORI, se observa que hay instituciones que lo tomaron en serio, de hecho, han implementado herramientas que afirman van a seguir estando finalizada la pandemia, como el caso de los COIL. Sin embargo, no se vio que estén en pleno diálogo con las áreas académicas. La sensación fue que trabajaron juntos durante el curso del PIESCI, con un rol más de apoyo, pero, realmente no está claro en qué seguirá todo luego de un tiempo de instaurada la presencialidad de las clases, el retorno con valores prepandemia de la movilidad física, etc.

4.3 ESTRATEGIAS VIRTUALES

VISIÓN DE EXPERTOS: Existieron dos ideas en las que casi la totalidad de los expertos entrevistados concordaron: 1) Los beneficios que puede traer la movilidad virtual y otras herramientas como los COIL (Collaborative Online International Learning) son muchísimas al permitir a través de un bajo costo llegar a muchos más estudiantes, democratizando así el acceso a la internacionalización; 2) Está claro que la Pandemia de

COVID-19 fue un catalizador de herramientas de virtualidad como las descritas, que si bien existían hace varios años, no estaban siendo utilizadas en la Argentina.

MOVILIDAD VIRTUAL

A continuación, se presentan las críticas más comunes: 1) Algunos expertos fueron críticos sobre la movilidad virtual, sencillamente porque de la manera en que se puso en práctica no la garantizaba. Es decir, de acuerdo con ellos y citando el caso de los estudiantes internacionales que cursaron en la Argentina, lo único que se hizo fue agregar un participante (el estudiante internacional) más a las clases que se estaban dando para todos los estudiantes de manera virtual (ejemplo, Zoom), porque las cuarentenas prohibían el acceder físicamente a la universidad; 2) Sumados a estos expertos, también otros agregaron que la pandemia hizo que materias que se daban de manera presencial pasaran automáticamente a virtual, cosa exigida por el apremio de seguir con la actividad, sin que exista una capacitación a los docentes, sobre todo en los que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Obviamente esto se relaciona con el primer punto; 3) Se evidenciaron dos posturas muy disidentes de dos expertos en particular, Pablo Beneitone y Julio Theiler. El primero, que está alineado con los dos puntos anteriores, manifestó rechazo a que de manera inmediata se crearan programas como el PILAVirtual, la versión virtual del PILA (ver Marco Teórico), sin que se haya pensado mejor la forma de hacer un programa donde realmente los estudiantes tuvieran una experiencia internacional. En sus palabras, esto fue una medida que tomaron las ORI para seguir teniendo acciones que justificasen su trabajo. Él también, de una manera muy dura, entiende que eso les permitía seguir teniendo un lugar de poder y al mismo tiempo resolver las críticas que durante años habían tenido relacionadas con lo elitista y poco efectiva que era la movilidad presencial. Del lado de Theiler, los argumentos en defensa del programa fueron que se trató de una medida de emergencia, muy exitosa, dado la cantidad de materias virtuales que ofrecieron las universidades miembros del programa PILA, y que era algo que había venido para quedarse y ser un complemento de los programas de movilidad física. Con respecto al

futuro de lo virtual, los expertos son cautelosos. Theiler, que fue uno de los impulsores desde el lado argentino, es consciente que la oferta de materias virtuales que ofrezcan las universidades, en este caso miembros de PILA, irá disminuyendo drásticamente al consolidarse la presencialidad, aunque, será una herramienta más de internacionalización que se podrá hacer. Otros expertos, como Hans de Wit, sostienen que es bueno – luego de mejoras y un correcto diseño – apostar por estrategias virtuales, debido a la situación precaria a nivel económico no solo de Argentina sino también de la región que dificultan las movilidades físicas de estudiantes. Al mismo tiempo, un par de expertos afirmaron que la presencialidad será la que tome nuevamente protagonismo, por lo que la virtualidad irá disminuyendo. Otro aspecto mencionado por un experto, es la carga administrativa que puede generar la movilidad virtual a las ORI, sobre todo en lo vinculado al reconocimiento de lo cursado, porque si de por sí reconocer materias presenciales – según se señaló – es una actividad bastante dificultosa, será peor todavía cuando las movilidades virtuales aumenten por sobre las presenciales, cosa no muy dificultosa dado lo limitada que es esta última. Finalmente, si bien hay diferentes opiniones sobre el nivel de protagonismo que tendrá la movilidad virtual en las universidades, sí hay consenso en que esta existirá, es algo que, sin saber en qué medida, llegó para quedarse.

VISIÓN DESDE LAS ORI: Independientemente del valioso aporte de los expertos, no hubo nada más concreto que ir directamente a preguntar a los responsables de las ORI por el tema de la movilidad virtual. Los elementos más destacados del análisis son: 1) En las universidades privadas la movilidad virtual fue casi nula durante la pandemia. Apostaron como se verá más adelante por otro tipo de estrategia; Además, no es algo que estén considerando mantener; 2) Con respecto a las universidades públicas se vieron situaciones muy diversas: a) Un pequeño grupo de ellas implementó movilidades virtuales con resultados que triplicaron los valores de movilidad física; b) Gran parte de las universidades del Conurbano Bonaerense, dado el tipo de estudiante que es de un nivel socioeconómico bajo, que trabaja, con responsabilidades familiares, etc., ven la movilidad virtual como algo muy positivo; c) Un número de universidades similar al

anterior, no llegó a implementar movilidad virtual, fundamentalmente por temas de infraestructura tecnológica; d) Una cifra mayoritaria de la muestra realizó acciones de movilidad virtual con números no demasiados altos o directamente muy bajos, mostrando los responsables de las ORI poca convencimiento sobre este tipo de herramientas.

Al preguntar sobre el futuro de la movilidad virtual, gran parte de las instituciones, excepto casos puntuales (grupos a y b del punto 2), ven en el mejor de los casos a la movilidad virtual como un complemento a la presencial. Aunque destacan los siguientes aspectos que pueden explicar su paulatina desaceleración: 1) Cansancio tanto en los docentes como en los alumnos de cursar de manera virtual; 2) Disminución de la cantidad de partners en la región o en el mundo, para realizar movilizaciones virtuales. De hecho se plantearon situaciones de informalidad, por ejemplo, materias que comenzaron virtuales y en la mitad de una movilidad virtual pasaron a presenciales; 3) Dificultad de mantener una asignatura 100% virtual que es lo que requiere este tipo de movilidad; 4) Alineado con el comentario de un experto, la movilidad virtual complica el reconocimiento de las asignaturas por parte de las áreas académicas de lo que cursa el estudiante, en las condiciones actuales, más aún, con el prejuicio – decía el responsable de una ORI – que puede existir sobre que algo virtual es de menor calidad que algo presencial; 5) Un tema que mencionaron algunos es el tema de acreditación que deben tener las universidades ante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) para poder dar parte de una carrera de manera virtual. Sin embargo, esto es cuestionable, aunque no exista autorización, pueden dar menos de un 30% de la carrera de manera virtual.

COIL (COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING)

Se trata de una herramienta que en base a lo analizado tanto a nivel de expertos como de ORI requiere una planificación más importante, ya que al menos dos docentes de

distintos países deben trabajar de manera conjunta, involucrando a sus alumnos en un proyecto, actividad, etc. (ver Marco Teórico).

VISIÓN DE EXPERTOS: Hay en general una opinión de que es una de las mejores soluciones de IdC e IaH que se pueden implementar. Sin embargo, una crítica que hicieron algunos de ellos es que se pusieron de moda sin demasiada articulación o conocimiento. Un experto indicaba de manera irónica que todos quieren hacer COIL. La crítica más importante, es similar a la que se mencionó con el tema de la movilidad, es el “para qué” hacer un COIL y el rol de la ORI en ello. Lo que se evidenció en las entrevistas a responsables de ORI, justamente, fue que hubo una oferta inmediata de muchas universidades partner de implementar COIL, por lo que las ORI, recibían propuestas y luego trataban de buscar docentes que quisieran participar. Nuevamente, un experto decía que debía ser al revés: Un docente quiere hacer un COIL con un determinado país y tipo de carrera, sobre determinada temática específica, y es luego que solicita a la ORI que le apoye a conseguir el partner, contactar al docente, aprender la metodología COIL, etc. En definitiva, hay consenso entre algunos expertos de que el COIL es una actividad académica, no de la ORI.

VISIÓN DESDE LAS ORI: Si bien muchos nombraron la palabra COIL durante las entrevistas se piensa que también fue por la demanda que estaba llegando desde instituciones en otros países durante la pandemia y por el hecho de que en el curso del PIESCI, al que se hizo referencia anteriormente, se tocaba el tema COIL. A pesar de ello, cuando se quería profundizar en qué estaban haciendo con respecto a los COIL se vio en algunos casos que hablaban más de una clase espejo que de un COIL, no estaba demasiado desarrollado al menos a nivel conceptual el término. Ahora bien, se vio que mientras que en las universidades privadas la movilidad virtual no era un tema demasiado importante, sí lo eran los COIL en una parte importante de ellas, de hecho, algunos responsables remarcaron que los están incluyendo como parte de los currículos de algunas carreras, incluso un par de instituciones privadas ya ha asignado metas cuantitativas en cuanto al armado de COIL para los próximos años. Mientras tanto, del

lado de las universidades públicas el tema COIL no está tan presente, más allá de que hay un número de ellas que sí los están ejecutando. Al mismo tiempo, una limitación para los COIL que surge en ambos tipos de universidad se relaciona con el idioma. En un gran porcentaje, indicaba el responsable de una ORI, los docentes no dominan el inglés, lo que dificulta hacer COIL fuera de la región, aspecto que mencionaron muchos otros. Asimismo, temas como los diferentes husos horarios afectan la implementación, a lo que se suma un hecho, al que se hizo mención, que es la falta de incentivos que tiene un docente para involucrarse en este tipo de actividad. Por lo tanto, en líneas generales, solo un par de instituciones se mostraron con un plan de sistematizar la presencia de COIL en las carreras, claro está, desde la perspectiva de las ORI, lo cual no quiere decir que docentes, carreras, secretarías académicas, etc., de manera independiente lo hagan.

5 – APROVECHAMIENTO DEL ESTUDIANTE INTERNACIONAL

No se encontraron estudios en la Argentina que se centren en analizar cómo el estudiante internacional se convierte en un canal para la internacionalización de los locales. Sin embargo, en la literatura sí aparecen otros estudios (algunos son citados en el Marco Teórico) centrados en países donde hay una alta presencia de estudiantes internacionales como el caso de Australia. Lo que se pretendió hacer para el caso argentino – como se dijo en la introducción – es tomar a dos grupos de estudiantes de intercambio (franceses y norteamericanos) y ver desde sus perspectivas si sentían que habían de alguna manera apoyado a que sus compañeros locales tuvieran un acercamiento con sus visiones y experiencias como extranjeros. Este es el único espacio donde los 3 grupos de informantes se desarrollan conjuntamente. Hallazgos:

VISIÓN DE EXPERTOS: Un primer elemento que se planteó en las entrevistas a los expertos, estuvo relacionado con el hecho de que en realidad la mayor parte de estudiantes que llegan a la Argentina son de la propia región, sobre todo para realizar una carrera completa. Centrarse en ese aspecto era importante, dado que el resto de

estudiantes, por ejemplo, los franceses, representan una porción muy pequeña de la presencia de alumnos de intercambio (e incluso de carrera completa) en el sistema de educación superior del país. Con respecto, entonces, al estudiante regional, hubo dos posturas antagónicas que se destacan, donde cada una incluía un par de expertos (el resto de expertos, consideró importante la presencia de estudiantes internacionales, pero no opinó sobre el origen de estos): Por un lado, dos expertos dijeron que era muy difícil tener un efecto de internacionalización porque los estudiantes latinoamericanos son por un lado muy parecidos a los argentinos y al mismo tiempo son representantes de los flujos migratorios presentes. En palabras simples, el tipo de persona – en lo que hace al origen – que se ven en la calle, son las que están en las aulas. Sin embargo, otras dos expertas, Betty Leask y Elspeth Jones, coincidieron – dando ejemplos – que no se trata de hablar de internacionalización sino más bien de interculturalización, por lo que, para ellas, incluso las personas dentro de un mismo país son muy diferentes, y los alumnos pueden aprender unos de otros. Un segundo elemento, donde hay absoluto acuerdo, es que el rol del docente es clave, sobre todo en lo que atañe al manejo de aulas multiculturalmente diversas. Nuevamente, como en todo lo analizado, y ya como una conclusión parcial que proviene de los expertos, es necesario un “para qué” fomentar un aula/campus internacional y tener docentes capacitados, por lo que nuevamente, al estar en el espacio aula/campus se trata sobre todo de una acción académica, aunque en general, hay coincidencia en que los docentes no “aprovechan” al estudiante internacional simplemente porque no saben hacerlo. Tercero, no hay dudas para los entrevistados de que la presencia de estudiantes internacionales puede ser un elemento de la IdC e IaH muy fuerte, la interacción de estos con el local, tiene un potencial de interculturalidad, internacionalización y apertura al mundo sustancial.

VISIÓN DESDE LAS ORI: Primero se puede afirmar que en general las ORI no entienden mucho el tema de “aprovechar” al estudiante internacional. Cuando – y esto es en general para instituciones públicas y privadas – se pregunta qué hacen los docentes en el aula con el estudiante internacional en lo que refiera a tratar de hacerlos participar y confrontar sus perspectivas con la de los estudiantes argentinos con el objetivo de que

estos tengan una formación más global, la respuesta en general es que ellos no están en las aulas, son los docentes y esa es responsabilidad de ellos. Es verdad que la respuesta es desde el punto de vista de autores como Betty Leask correcta, ya que el aula es un ambiente académico, no del área de relaciones internacionales. Sin embargo, a lo que se apunta es que no les quedaba muy claro ese rol formativo que podría tener el estudiante internacional. Como dato, no fueron pocos los responsables de las ORI que en la entrevista manifestaron que la pregunta les había hecho pensar sobre una oportunidad que estaban perdiendo, que nunca habían analizado. Ahora bien, como en todos los casos se encontraron matices. Hubo instituciones públicas y privadas donde los responsables de las ORI eligen intencionalmente a algunos docentes, porque saben que les gusta recibir alumnos extranjeros, los saben integrar, participar, etc. Es decir, hay una estrategia por parte de las ORI. También se evidenciaron en las entrevistas casos extremos, de docentes que rechazaban tener estudiantes internacionales por el hecho de que o no hablaban bien el español o incluso peor, temas de xenofobia relacionados al origen y/o color de piel. Segundo, hay - desde el punto de vista de lo que se está discutiendo - una pérdida enorme de oportunidad de hacer interactuar a los estudiantes internacionales con los locales: La mayor parte de eventos, actividades, etc., se organizan solo para los estudiantes internacionales. De hecho, en algunas instituciones, las actividades extracurriculares que son un elemento importante dentro de la IdC como ha explicado Betty Leask en varios de sus trabajos, no fomentan la interacción entre locales e internacionales e incluso en algunos casos están de alguna manera tercerizadas a través de programas como el de Study Buenos Aires de la Ciudad de Buenos Aires. Tercero, hay asociado en varias de las universidades, una especie de miedo, desde las ORI, de sobrecargar al docente con actividades extras como pueden ser las de que tenga que involucrar a los estudiantes internacionales en debates, presentaciones, etc. Sobre esto, también las ORI hablan de la falta de incentivos que tienen los docentes para hacerlo. Cuarto, sí se evidenciaron en casi todas las universidades buenas prácticas, destacándose la asignación de un tutor (estudiante argentino) al estudiante internacional por toda la estancia, y el tándem de idiomas, que permite que estudiantes

con dos lenguas maternas diferentes conversen para mejorar sus capacidades en la lengua del otro.

VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO: Hallazgos: 1) Docentes – a) En líneas generales la mayoría de los estudiantes franceses sienten que los docentes no les hicieron intervenir en clase (nada o muy poco), por lo que no hubo aportes, intervenciones, etc., que posibilitaran discusiones, debates, o simplemente conceptos, que sirvieran para mejorar la perspectiva de los estudiantes argentinos con respecto a formas diferentes de trabajar, experiencias, etc., en Francia. Estos alumnos representaron casi la mitad de la muestra; b) El grupo más pequeño, casi un 20% afirmó que sí sintieron que los docentes de manera activa los hicieron colaborar y sienten que aportaron; c) Un 30% afirmó que era algo que dependía del docente y/o del tipo de materia. En este caso hubo docentes que realmente lograron grados de participación grandes, mientras que otros los ignoraron por completo. Nótese que este caso difiere del primero, ya que en ese en ninguna materia hubo una búsqueda de interacción; d) Otro elemento importante a destacar es que apareció un “efecto vergonzante” dado que la mayoría de los estudiantes no dominan el español. Esto causaba una autolimitación en participar, como así también, como comentó un estudiante, un nivel de empatía del docente que para no incomodar al estudiante no lo hacía participar; f) Hubo una minoría de estudiantes franceses que acusaron maltrato por parte de los docentes, sobre todo relacionados la dificultad para expresarse en español. Sin embargo, también hubo casos, donde en la opinión de los estudiantes franceses los docentes fueron comprensivos y les permitían incluso tomar un examen más fácil, aunque fueron pocos los casos. En general los estudiantes franceses han sido tratados de manera igual al local. Como decía un responsable de una ORI, los docentes deberían ser más flexibles al entender que el estudiante que llega es una riqueza para el local; 2) Estudiantes locales e internacionales en el aula – a) Se dieron experiencias variadas. Hubo un grupo de estudiantes franceses que manifestó que pudo participar en trabajos en grupo en clase, con argentinos, lo cual fue una experiencia muy buena. Aunque, en general, no se daban mucho este tipo de iniciativa que en la literatura se consideran

muy importantes para la interacción (los grupos mixtos de trabajo), dado que ya sea por el tipo de materias más orientado a las ciencias duras y/o por la forma de dictar clase en la Argentina que es más “magistral”, de ponencia; b) El trato en el aula, era cordial hacia los estudiantes franceses por parte de los argentinos, pero, en general, no había mucha interacción en clase, más allá de las primeras preguntas típicas (de dónde viene, qué estudia, etc.). Gran parte de los franceses entendían que eso pasaba por el hecho de que ya tenían grupos armados de estudio, de amigos, etc.; c) Un impedimento para construir lazos dentro del aula, es el hecho de que los estudiantes franceses cursan diversas materias, las cuales no se imparten siempre con el mismo grupo, a diferencia de Francia donde cursan todas las materias con el mismo grupo; 3) Estudiantes locales e internacionales en el campus – a) No hay prácticamente interacción debido a que en palabras de los estudiantes franceses, a diferencia de Francia, en la Argentina la mayoría de los estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo. Eso causa que al terminar el horario de clase se vayan; b) Excepto temas como los tutores y los tándem de idiomas, las universidades no tienen actividades extracurriculares planificadas donde adrede se busque la interacción entre estudiantes locales e internacionales; 4) Fuera del campus – Un hecho muy notorio en el análisis es que prácticamente todos los estudiantes franceses terminan juntándose con pares internacionales: a) porque sienten que al igual que ellos están viviendo una experiencia diferente, lejos de casa; b) por que los argentinos ya tienen sus amigos, familia y están sobrecargados por el trabajo; c) todo lo que se organiza, como viajes, actividades, asados, etc., fuera de la universidad, es organizado en general por los propios estudiantes internacionales; d) cabe acotar que la mayoría de los franceses que llegaron a establecer amistad con argentinos, lo hicieron con personas que no eran estudiantes de la universidad y que conocían en otras actividades.

CAPÍTULO 11 – CONCLUSIÓN

11.1 Conclusión en Idioma Español

El objetivo general de esta tesis fue analizar la Internacionalización del Currículo (IdC) y la Internacionalización en Casa (IaH) en universidades argentinas. El haber escogido este camino respondió a varias motivaciones, pero la principal era analizar alternativas a una de las formas de Internacionalización de la Educación Superior (IES) que de acuerdo con Knight (2012a) es la más común y visible, la movilidad física de estudiantes, dado que, en Argentina, la movilidad saliente en el formato de intercambio es extremadamente baja, representa el 0,3% de la matrícula universitaria total (Institute for Statistics – UNESCO, s.f.). Ahora bien, un análisis que pretendiera indagar en las distintas acciones posibles dentro de los conceptos de IdC e IaH hubiera sido demasiado amplio. Por ello se eligió considerar tres aristas: 1) La presencia de los conceptos de IdC e IaH y su posicionamiento en las universidades, desde la perspectiva de los responsables de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI), así como también en la visión de expertos; 2) La movilidad internacional física de estudiantes, salientes y entrantes; 3) Las estrategias virtuales de internacionalización, en particular la movilidad o intercambio virtual y los Collaborative Online International Learning (COIL). Asimismo, se consideró el escenario de la pandemia de COVID-19 en lo que refiere a posibles impactos en los tres puntos mencionados. A continuación, se desarrollan las conclusiones parciales por cada una de las aristas mencionadas, para luego elaborar la conclusión final que cierra la investigación.

Arista 1 - IdC e IaH: En Argentina los conceptos de IdC e IaH son ambiguos en gran parte de las universidades. Esto se concluye a través tanto de los responsables de ORI y de expertos. Los primeros, si bien no se inhiben de hablar de IdC/IaH, en general sus respuestas no tienen demasiado sustento teórico, es decir, no se apoyan en determinados autores o teorías, más allá de que algunos nombraran a expertas como Betty Leask. Por otro lado, en lo que respecta a lo práctico, muchos mencionan cuando

presentan las funciones principales de la ORI, las dobles titulaciones, clases en inglés, etc., pero no las encasillan dentro de un concepto como los que se están analizando. Sin embargo, sí se observa que estos conceptos han tomado más relevancia frente a la movilidad física de estudiantes. En eso, al menos en lo indagado con las ORI, eventos como el curso del PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional) – perteneciente al Ministerio de Educación – llamado “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral”, que se dio durante la pandemia de COVID-19, influyeron en el hecho de que la mayoría de las respuestas de los responsables de las ORI asumieran como un hecho que la Internacionalización del Currículo (uno de los tres ejes del curso mencionado) es una alternativa más democrática frente a la movilidad física de estudiantes, sobre todo la saliente que es la que se genera con la meta de internacionalizar a los estudiantes locales.

Otro aspecto destacable, es la brecha entre las áreas académicas y la de relaciones internacionales, que tienen un efecto sobre la IdC e IaH. Por ejemplo, los expertos insistieron mucho en las entrevistas en el hecho de que la IdC, como así también la IaH, eran temas pertenecientes a las secretarías académicas, a las carreras, disciplinas. Para dejarlo más claro, no son temas, según este segmento de informantes, que deben liderarse desde las ORI, las cuales deben estar más en un rol de servicio y de acompañamiento. Esto lo fundamentaron varios de ellos, por el simple hecho, de que el perfil de egreso de los estudiantes, lo determinan las áreas académicas, siendo lo internacional, en el sentido de cómo se forman los graduados para que se convierta en ciudadanos globales, tolerantes, conocedores del mundo y capaces de trabajar en ambientes multiculturales (Nilsson, 2003; Hénard, Diamond, y Roseveare, 2012; Leask, 2015), su responsabilidad. Esto aplica no solo a la IdC y la IaH, sino a la movilidad. Algunos expertos remarcaron que las ORI se han adueñado de lo internacional. Lo descrito en lo que respecta concretamente a la movilidad de estudiantes – como se verá en la arista 2 – es verdaderamente así. Ahora, en la IdC/IaH, no se encontró que esto que plantean los expertos se esté dando, porque esos conceptos no están demasiado

afianzados. Al mismo tiempo, los responsables de las ORI, no omitieron que temas como el internacionalizar un contenido de un plan de estudio, no les compete a ellos. Por otro lado, el curso que se les brindó por parte del PIESCI fue para varios de los responsables de las ORI algo positivo, porque de alguna manera había puesto a pensar a las áreas académicas sobre la internacionalización, sobre todo, decían algunos responsables de ORI, a través de ejercicios como, por ejemplo, analizar el grado de internacionalización de una asignatura. Lo anterior quiere decir que difícilmente existiera – al momento de la entrevista – un conflicto de poder entre las ORI y las áreas académicas en lo que respecta a temas como la IdC, porque era algo relativamente nuevo para ambos grupos.

Por último, si bien se dan generalidades, es importante resaltar que cada institución tiene particularidades que las diferencian, como, por ejemplo: a) El tamaño, cuando es numeroso, de la planta docente, de alumnos, de personal administrativo, de cantidad de facultades (y la dispersión geográfica de las sedes), etc., genera una intensa burocracia y dificultad de diálogo entre actores lo que impacta en la implementación de la IdC/IaH; b) El tipo de gestión, pública o privada. Por ejemplo, en las últimas hay más interés en la movilidad de estudiantes que en las primeras (señalaba Hans de Wit en la entrevista), por lo que la IdC/IaH puede llegar a ser no tan necesaria; c) La ubicación geográfica incide en la mirada internacional que pueda tener la institución, por ejemplo, si esta es de frontera, afecta la forma en que se relaciona con países limítrofes; d) La orientación política de la institución, afecta por ejemplo, los contenidos curriculares y sobre todo el que Betty Leask (ver Marco Teórico y entrevista) define como currículo oculto; e) La “edad” de las universidades incide en la mirada sobre la internacionalización, dándose que las más nuevas, en general, se orientan desde el inicio a una visión de internacionalización más holística, integral; f) El nivel socioeconómico de los estudiantes, que cuando es muy bajo, puede reorientar esfuerzos hacia formas más democráticas de internacionalización como la IdC/IaH; etc.

Arista 2 –Movilidad de estudiantes: El estudio de la movilidad física sirvió no solo como fenómeno en sí mismo, sino también para explicar otros elementos relevantes:

En lo que respecta a la movilidad en términos más cuantitativos, es decir, el número de intercambios, la conclusión es que la misma es muy baja, tanto la saliente como la entrante. Esto obedece en general a lo económico, siendo la movilidad como se vio en Argentina algo costoso. Las instituciones públicas cargan un poco más con el peso de la movilidad, en el sentido de que hay cierto equilibrio de esfuerzos económicos entre lo que aporta el estudiante y la institución. Eso se fomentó a través del tiempo mediante la incorporación de las universidades a programas de reciprocidad, donde el concepto es muy simple, la institución de acogida le da alojamiento y comida durante el intercambio al estudiante, lo cual, si bien es algo positivo, algunas universidades no lo pueden llevar a cabo por falta de recursos económicos. Estos programas, al ser recíprocos generaron otro elemento destacable que es – en general –, cuando funcionan, que las cantidades de estudiantes entrantes y salientes sean iguales. Mientras tanto, en las universidades privadas, los intercambios son casi en su totalidad a través de convenios bilaterales entre instituciones y el esfuerzo económico le corresponde 100% al estudiante (salvo excepciones, como las de algunas instituciones que tienen programas de becas propios para movilidad).

Del lado de los aspectos más cualitativos, la tesis arrojó tres elementos importantes: 1) Se creó una cultura institucional – Muchos de los expertos advirtieron en las entrevistas que en la Argentina las propias ORI nacieron para satisfacer la demanda de programas de movilidad externos (principalmente de España) a fines de los años noventa. Por lo tanto, las ORI, que hoy tienen más de 20 años en muchas instituciones, se iniciaron por y para la movilidad. En las entrevistas a los responsables de las ORI eso quedó muy claro, la historia que relataron cuando presentaron sus oficinas corrobora esto, y más aún, cuando describieron el quehacer diario, se vislumbró que el esfuerzo fundamental – en general – está en la movilidad; 2) Algunos expertos mencionaron que por haber nacido, dichas oficinas, para la movilidad y por ser su tema central el de la internacionalización, en casi todas las universidades, los responsables de las ORI han construido poder a nivel institucional, el cual no quieren ceder. De hecho, la aparición de conceptos como la IdC, puede ser – en la opinión de un grupo de los expertos – un factor de desconfianza por

parte de las ORI, ya que comprenden que eso habilitaría a otras áreas, en particular las académicas a involucrarse en lo internacional. Con respecto a esto, las entrevistas a los responsables de las ORI no muestran que ese comentario de los expertos se confirme o desmienta. Lo que sí se evidenció es que la mayoría de los responsables de las ORI ponen gran esfuerzo en la movilidad, la valoran, la sienten como propia, más allá de que reconozcan – en algunos casos no tanto – que es exigua y deja a muchos afuera; 3) La movilidad es artesanal e implica un esfuerzo posiblemente demasiado alto si se analizan las cifras. Por artesanal, se entiende que no es algo sistematizado que se dé siempre de la misma manera. Se evidenció que muchos buscan la manera de llegar a más estudiantes, sobre todo en la movilidad saliente, manejando estrategias como el utilizar el desbalance de la movilidad a favor: Por ejemplo, si reciben 20 estudiantes de una misma universidad todos los años y envían solo uno por año, buscan que la universidad de acogida pague el alojamiento del estudiante que están enviando. Ejemplos de ese tipo aparecieron a lo largo de todo el estudio. Al mismo tiempo, implica un esfuerzo grande, siendo varios los aspectos que revelaron los entrevistados, que van desde el conseguirles visas a los estudiantes que llegan, alojamiento, etc., como de conseguir dinero extra para estudiantes locales que salen y carecen de recursos. Se evidenció, realmente un trabajo muy pasional, de entrega y dedicación, que lamentablemente no redundaba en buenos resultados, en cuanto a los números de la movilidad tanto entrante como saliente, pero por sobre todo la segunda que es muy limitada; 4) Algo que se apreció tanto en la visión de expertos como de los responsables de las ORI es la falta de una cultura internacional. Algunos de los expertos mencionaron sobre el caso argentino, que los responsables de las ORI deben negociar en ocasiones directamente con los decanos el reconocimiento de la materia que cursó un estudiante local en el extranjero. Justamente, estos mismos expertos entendían que la falta de reconocimiento era lo que causaba que los responsables de las ORI tuvieran que construir poder, hacer negociaciones con decanos, etc., porque en muchas ocasiones los docentes no firmaban el reconocimiento. Ahora bien, con esto asimismo se evidenció que el reconocimiento de las asignaturas que cursa un estudiante, local en el extranjero, no está sistematizado. Los responsables de las ORI deben tratar cada caso de manera particular, encontrándose

con docentes flexibles y otros que por el contrario son reacios a reconocer los estudios cursados en el exterior, es decir, dar por aprobada su materia a un estudiante que cursó una similar durante su intercambio. Aunque, en la práctica, es decir, desde la perspectiva de los responsables de las ORI, en la mayoría de los casos previo a la salida del estudiante, había una especie de planificación y autorización del docente, son pocos los casos, donde un estudiante sale sin certeza de que se le reconocerá lo que estudió, dejando así el argumento de una negociación posterior – como decían algunos expertos - muy débil. Sin embargo, la conclusión más trascendental en este punto es la falta de una cultura internacional, es decir, llamó la atención que el reconocimiento que es lo más básico en la movilidad, no estuviera sistematizado, dependiera de un docente, del director de una carrera, etc., el reconocer o no la materia cursada en el exterior. Es decir, se observó que los responsables de las ORI están bastante solos en una actividad que tiene más de 20 años, la movilidad. Además, eso va en contra de otro elemento que surgió en las entrevistas a muchos de los responsables de las ORI, que es la fuerte presencia en ellos del concepto de Internacionalización Integral, incluso algunos lo tienen dentro de sus planes estratégicos de internacionalización. Este concepto, creado por John Hudzik (ver Marco Teórico) entiende que la internacionalización debe estar presente en todas las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión). Cabe preguntarse, cómo puede haber Internacionalización Integral si ni siquiera se vio demasiado diálogo entre las ORI y las áreas académicas en lo que hace al reconocimiento de la actividad – como se dijo – más común de la IES, la movilidad.

Otro punto que se estudió buscando relacionar la IdC y la IaH con la movilidad de estudiantes, fue el caso de la movilidad entrante, el estudiante internacional que viene a realizar un intercambio. Según se vio en el Marco Teórico y en las entrevistas a los expertos, los estudiantes entrantes son un capital valioso para la internacionalización de las aulas y campus, la interacción entre estudiantes locales e internacionales se transforma en un verdadero canal para la multiculturalidad. Esto en las entrevistas a varios de los expertos quedó muy claro, sin embargo, es en los responsables de las ORI donde se vio un total desconocimiento de esta posibilidad, que además es viable y

gratuita (los estudiantes internacionales ya están en la universidad). Cuando se les preguntó por el aprovechamiento que se le da al estudiante internacional, sobre todo en el espacio aula, para que a través de ellos se genere el intercambio de perspectivas con compañeros locales, por ejemplo, a través de debates o cuestionamientos que haga el docente, las respuestas fueron ambiguas, o incluso no entendieron lo que se pretendía conocer por parte del tesista. En el mejor de los casos, algunos pocos dijeron que tenían claro que los estudiantes internacionales podían ser un elemento muy beneficioso para la internacionalización, pero que eso dependía de los docentes, no de ellos porque no estaban en el aula.

Desde la perspectiva del tesista, está claro que ellos no están en el aula, pero cómo puede saber un docente qué hacer con un estudiante internacional, si no se le enseña, aspecto en lo cual la ORI puede tener participación. Se remarca esto, porque hay escasa literatura sobre este hecho, por ejemplo, la entrevistada para la tesis, Betty Leask, ha escrito sobre el estudiante internacional y local en las universidades e incluso dado buenas prácticas docentes para mejorar la interacción entre estos. En la opinión del tesista, no hay dudas de que lo que pasa en el aula es académico, no de una ORI, pero es comprensible pensar que el *staff* de estas oficinas tiene un *aggiornamento* más profundo de lo internacional, participan en foros, viajan a ferias, congresos, etc., mientras que los docentes están más enfocados en sus materias, sin contar con dichas experiencias del ámbito internacional. Esto, vuelve a reforzar la idea del poco diálogo entre las ORI y las áreas académicas, a través de algo fáctico.

Al mismo tiempo, al igual que pasó con el tema del reconocimiento, hubo responsables de ORI que manifestaron que hay docentes que les gusta tener estudiantes internacionales y saben gestionarlos, mientras que hay otros que directamente los rechazan, quedando entre estos extremos los que son indiferentes a su presencia. Lo explicado, nuevamente, indica lo poco sistematizado que está la internacionalización en los temas abordados y la poca cultura internacional, como también la poca formación de los docentes en el manejo de aulas internacionales. Por ejemplo, algunos

responsables de ORI mencionaban que es difícil pedirle a un docente que gana poco que realice prácticas de internacionalización cuando no tiene ningún tipo de incentivo, incluso no económico sino a nivel de antecedentes que le puedan favorecer en un concurso, viaje, ascenso, etc.

En lo que concierne a los estudiantes franceses y norteamericanos, la conclusión más generalista es que pasan por la universidad sin demasiado aporte a la internacionalización de los estudiantes locales. Las barreras se identificaron de manera muy concreta: 1) Los docentes en general no los hacen participar, los tratan como un estudiante más; 2) Hay un efecto vergonzante en estos estudiantes en participar porque no dominan el castellano, a lo que se agrega que hay docentes que no toleran – como indicaron algunos estudiantes – esa carencia idiomática; 3) El formato de clase magistral imperante en la Argentina, es decir, un modelo de ponencia, limita las interacciones; 4) Fuera del aula es difícil generar vínculos entre estudiantes internacionales y locales, porque estos últimos por lo general trabajan y estudian, por lo que el tiempo en la universidad es el mínimo indispensable; 5) Las actividades extracurriculares que organizan las ORI, son para estudiantes internacionales, no están pensadas de un modo que faciliten la interacción entre los estudiantes locales e internacionales.

Hay más puntos que se explican en el capítulo 8 y 9, pero el denominador común que se halló en ellos es la poca visión, no solo de las ORI sino también de los docentes, sobre las posibilidades de interculturalidad que brinda el tener estudiantes internacionales en la universidad. Lo cual se ve como un desaprovechamiento de ese recurso existente en el cometido buscado de internacionalización (fomentar capacidades internacionales, interculturalidad, etc.) de los estudiantes.

Arista 3–Estrategias virtuales: Las estrategias virtuales componen la última arista analizada y no fue casual el hacerlo. La pandemia de COVID-19 motivó el poner hincapié en este tipo de herramientas que forman parte tanto de la IdC como la IaH, por el hecho de que toda la educación superior pasó literalmente a formato virtual en Argentina y la

región por las cuarentenas que prohibían el acceso presencial al campus. Lo que se puede concluir de lo estudiado es lo siguiente:

Movilidad Virtual – A nivel de aportes, algunos de los expertos atacaron la forma en que la movilidad virtual se realizó, debido a que simplemente las materias sin demasiada preparación en lo que hace a la pedagogía pasaron de un formato presencial a virtual y donde el estudiante internacional simplemente pasó a ser un asistente más. Para estas personas esa experiencia no debió generar demasiada internacionalización. Sin embargo, otros expertos manifestaron que esta fue al menos una alternativa ante la imposibilidad de viajar. Del lado de las ORI se vieron diferencias importantes: Las instituciones privadas no tomaron en lo general este tipo de herramienta, mientras que en las públicas – a excepción de casos puntuales – los números no fueron muy altos, tanto en la movilidad virtual saliente como en la entrante. La explicación que se halló para el caso de las privadas es que gran parte de las que forman la muestra tienen un valor muy alto de arancel, por lo que hay un esfuerzo del estudiante/familia por pagar la universidad y contar con docentes calificados, formados en el exterior, etc. Eso puede desacelerar el deseo del estudiante de cursar virtualmente una o más materias que perfectamente puede hacerlas en su propia universidad, donde está pagando, agregando, que no hay un factor de viaje, de experiencia inmersiva que emocione a estos tipos de estudiantes. Esta conclusión sale de la charla con los responsables de las ORI en este tipo de institución. Por lo tanto, la movilidad virtual en el tipo de institución, privada, de la muestra, no resultó ser tentadora, ni efectiva y no se le ve futuro. En el caso de las públicas, se vio que evidentemente en universidades como las del Conurbano Bonaerense, donde los estudiantes son más limitados económicamente, más grandes de edad y con responsabilidades familiares, la movilidad virtual es una alternativa más que válida para llegar a tener una experiencia internacional. Asimismo, en un grupo más acotado de universidades, con buenas capacidades de infraestructura, con algunas materias ya consolidadas de manera virtual y con docentes estimulados para llevar adelante materias de esa manera, la movilidad virtual puede ser una alternativa muy buena. Sin embargo, por lo que se apreció, se piensa que, para la gran mayoría de

universidades públicas, la movilidad virtual irá en descenso, tanto por factores internos (poco deseo de los estudiantes y docentes, estrategias institucionales de recuperar la movilidad presencial como motor de relacionamiento entre universidades, etc.) como externos (disminución de ofertas de materias virtuales por la vuelta a la presencialidad plena de muchas universidades en la región, por dificultades de reconocimiento ante agencias acreditadoras de materias 100% virtuales, etc.). Al mismo tiempo, se piensa que la movilidad virtual requiere de mucha más planificación y control, simplemente porque tienen el potencial de ser mucho mayores en lo cuantitativo a las presenciales, por lo que, en un sistema de educación superior, donde hay poco diálogo entre las ORI y las áreas académicas, la efectividad de esta puede verse afectada.

COIL (Collaborative Online International Learning) – En la opinión del tesista es el concepto que más potencial tiene para ser una verdadera estrategia que ayude a democratizar – como complemento a otras acciones – el acceso de una formación más internacional. Las razones surgen del análisis que se ha realizado sobre la opinión de expertos y responsables de ORI, aunque, en estos últimos los que más activos se vieron con respecto al uso del COIL fueron las instituciones privadas. Los argumentos por los que se concluye es una acción superadora de la movilidad virtual son: 1) Involucran a una clase entera, es decir, un curso de Argentina y un curso de otro país; 2) No hay temas de reconocimiento que dificulten el llevarlos adelante, el COIL es un proyecto colaborativo donde los docentes son guías, y son los estudiantes los que deben realizar actividades en grupos mixtos (argentinos con alumnos de otro país); 3) No hay problemas de acreditación, es simplemente una tarea más dentro de una asignatura, es decir, no hay un cambio de plan de estudio; 4) Es una herramienta ya desarrollada y existen a nivel de Latinoamérica muchas universidades que tienen experiencia en este tipo de acciones; 5) Permiten una articulación que potencia el diálogo entre las ORI y las áreas académicas, ya que las áreas académicas proponen hacerlo (la carrera, asignatura, etc.), pero, en general necesitarán de las ORI para hacer – al menos en la primera oportunidad – contacto con la universidad *partner*, el docente, etc.; 6) El punto más importante desde el punto de vista del tesista, es que a diferencia de lo que pasa con la

movilidad virtual, la presencia de estudiantes internacionales en el aula, etc., el COIL obliga sin excepción a la interacción entre estudiantes de distintos países; 7) Si bien se requiere de infraestructura tecnológica, el COIL solo requiere pocas clases donde los estudiantes de un aula estén conectados con los otros, lo que en carreras 100% presenciales no genera un impedimento grande incluso si la universidad tiene una sola sala para hacer una clase en conexión con otro país (internet, cámara para videollamada, etc.).

Lógicamente, se evidenciaron en el capítulo anterior dificultades en esta práctica, pero se cree que para la Argentina representa una excelente oportunidad. Sin embargo, no fue algo demasiado desarrollado en las universidades públicas, sí lo fue en un par de privadas, donde incluso ya han establecido métricas sobre cuántos COIL por carrera aspiran tener. En resumen, su planificación (que involucra a varios actores de la universidad) y su ejecución (que involucra a todos los estudiantes, no solo a los que se les ocurre hacer una movilidad virtual o presencial) convierten al COIL en una alternativa viable, aunque, pasos previos, como la preparación de los docentes y un paso más atrás, el diálogo entre las ORI y las áreas académicas, son condición sine qua non para su éxito, así como también contar con la infraestructura tecnológica adecuada.

CONCLUSIÓN FINAL

Considerando la muestra de las 47 universidades distribuidas a lo largo de Argentina, se aprecia que luego de más de 20 años de funcionamiento de la mayor parte de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI), la movilidad sigue siendo la función principal que estas llevan a cabo para internacionalizar. Sin embargo, ni siquiera en esa herramienta de la internacionalización donde se ha hecho tanto camino y experiencia, se ve una armonía con otras áreas vitales como las académicas. El hecho indiscutible es que algo sumamente básico como el reconocimiento de los estudios de intercambio en el exterior, aún depende de diálogo, de negociación, de acuerdos de palabra, etc., como se ha descrito, de modo artesanal. Por lo tanto, no se encontró un proceso

institucionalizado, formal, de reconocimiento de los estudios de intercambio – en general –, en una actividad como la movilidad de estudiantes, que se viene haciendo desde comienzos de siglo. En ese escenario, sería demasiado optimista el pensar que conceptos como la Internacionalización del Currículo y la Internacionalización en Casa estén en un nivel de madurez muy grande, simplemente, porque son más complejos e involucran un rol de las ORI diferente y el asumir por parte de las áreas académicas un rol en lo internacional que les ha sido ajeno principalmente por desconocimiento y porque la internacionalización se centraba en la movilidad. La IdC/IaH están en lo discursivo en muchas de las ORI, pero se trata sobre todo de eslóganes, no hay profundización a excepción de unas pocas instituciones de la muestra. En cuanto a la influencia de la pandemia de COVID-19, esta sacudió a las ORI, las sacó de su zona de confort, al pasar de una actividad que venían realizando hace 20 años, la movilidad, las hizo ver más allá de su ombligo, para enfocarse en otras actividades de internacionalización, y al mismo tiempo provocó que otros actores, sobre todo las áreas académicas, se involucrasen. Sin embargo, el involucramiento de las áreas académicas que son claves para la IdC/IaH parece tímido, ya que tuvieron un primer acercamiento al rol que deben tener (algo que comentó el propio capacitador del curso del PIESCI como experto entrevistado) en lo que respecta a todo lo que hace lo curricular de la internacionalización.

No está claro que pasará más adelante, porque en el mundo, como se analizó en el Marco Teórico, hay una tendencia a que la movilidad de estudiantes física siga en aumento, lo que puede provocar que todo vuelva al *statu quo* anterior, es decir las ORI centralizando la internacionalización sobre todo a través de la movilidad, independientemente de que se realicen otras acciones o impulsen medidas como la enseñanza de idiomas, etc. Un cambio que provoque un giro de 180 grados debe rigurosamente considerar alternativas superadoras de una movilidad deficitaria que deja fuera de vivir una experiencia de internacionalización a más del 99% de los estudiantes. Las estrategias virtuales sirvieron no solo para indagar en posibles alternativas que hagan llegar la internacionalización a más estudiantes, sino que la

conclusión más importante que a partir de analizarlas surgió, es que en realidad no es la herramienta lo más importante, la verdadera revolución viene de un cambio cultural, que solo es posible si se trabajan ciertos puntos: 1) Las ORI deben asumir un espíritu real de servicio, ponerse en función de las áreas académicas; 2) Las áreas académicas tienen que involucrarse decididamente en lo que significa formar ciudadanos globales, si no están convencidos generarán un cuello de botella en todo lo que se pretenda hacer; 3) Las autoridades institucionales deben apostar por mantener la movilidad física de estudiantes, pero al mismo tiempo, promover y poner más esfuerzo en realizar actividades de IdC/IaH con el objetivo de llegar a más estudiantes; 4) Los docentes, claves en el proceso de internacionalización, tienen que visualizar incentivos, de esta forma se pondrán la camiseta de la internacionalización. Al mismo tiempo, es importante que los docentes se capaciten en cómo internacionalizar un contenido, en manejar aulas interculturales, en aprovechar al estudiante internacional, etc.; 5) Se debería establecer un sistema de créditos que permita el reconocimiento de estudios en el extranjero, es decir, compatibles con los de otros países, pero es vital que las áreas académicas entiendan lo importante que es que un estudiante curse en el exterior, siendo flexibles y priorizando la experiencia internacional por sobre la exactitud de los contenidos cursados; 6) Se piensa que se debe aprovechar que el concepto de Internacionalización Integral ha calado hondo a nivel de los responsables de las ORI, lo cual indica que al menos desde lo discursivo, hay una esperanza de que lo internacional se descentralice y se sumen más actores institucionales; 7) En base a lo estudiado, una buena herramienta para fomentar los primeros pasos de articulación entre las ORI y las áreas académicas pueden ser los COIL, los cuales además garantizan 100% el trabajo en grupos multiculturales; 8) La internacionalización es costosa, por lo cual se requiere de esfuerzos a nivel de las instituciones, pero, sobre todo, desde el Estado. En universidades donde gran parte del presupuesto se va en salarios, es muy difícil trabajar, contar con recursos económicos para llevar a cabo actividades de internacionalización; 9) Debe buscarse un equilibrio entre la autonomía universitaria y las políticas públicas que busquen desarrollar la internacionalización a lo largo de todo el sistema de educación superior; 10) Es necesario que se planteen políticas públicas de internacionalización que

abarquen la complejidad que significa el contar con un sistema de educación superior de gestión pública y privada, donde esta última, a diferencia de Europa, tiene un peso relevante en la matrícula universitaria y que al mismo tiempo posee también estudiantes de niveles socio-económicos bajos. Asimismo, entendiendo este aspecto a nivel general en los futuros estudiantes considerando que según ODSA (2022) el 61,6% de la franja etaria de 0 a 17 años de la población argentina vive en situación de pobreza; 11) Entendiendo que en la entrevista expertas como Betty Leask y Elspeth Jones, destacaron que dentro de un mismo país hay culturas muy diferentes, una buena práctica sería el tener movilidad de estudiantes interna, es decir, entre universidades del mismo país, por ejemplo, que un estudiante en la Universidad de Buenos Aires, pueda hacer un semestre en la Universidad Nacional de Misiones. Sin embargo, esto, también está atado a que exista un sistema de reconocimiento de créditos; 12) Independientemente de capacitar al docente en trabajar en aulas internacionales, se debe propiciar el cambio hacia clases más participativas, dejando de lado el formato tradicional de “clase magistral” utilizado en el país; 13) Habiéndose identificado que las actividades extracurriculares con los estudiantes internacionales están focalizadas en ellos, con la simple inclusión de estudiantes locales se favorecería la internacionalización de ambos.

Por último, está claro que la pandemia de COVID-19 causó un repensar la internacionalización, fue un período de pausa luego de 20 años de movilidad. Se considera que lo aprendido ha dejado huella y que será muy difícil luego de ver la variedad de opciones existentes a la movilidad, de tener desde el Ministerio de Educación un apoyo a la IdC y cualquier acción de internacionalización que complemente la escasa movilidad física de estudiantes salientes, que las universidades se vuelvan a centrar esencialmente en la movilidad de estudiantes. Claro está, que cada universidad tiene una realidad distinta, a lo que se suman grandes diferencias entre el sector privado y público, pero si algo demostró la pandemia es que la internacionalización no se detuvo por el freno de la movilidad, las universidades rápidamente innovaron, crearon dispositivos como los intercambios virtuales y COIL,

buscaron capacitarse en temas como la IdC, pensaron en las dificultades que implica el reconocimiento y lo importante de ir hacia un sistema de créditos. La huella está, la profundidad de la misma y lo vulnerable que es de ser borrada no se pudo medir aquí, hay que dejar pasar tiempo para ver si la energía que pusieron las instituciones en, por ejemplo, los planes de internacionalización que debían presentar luego del curso del PIESCI lograron no solo materializarse, sino replicarse, escalarse luego de las primeras experiencias. Si todo sigue igual, el riesgo es que se seguirá el rumbo de la movilidad física de estudiantes, ya que el mundo desde hace tiempo optó por eso, no solo por los beneficios económicos, sino también porque los *rankings* mundiales de universidades al medir como internacional solo el porcentaje de estudiantes y docentes internacionales, han obligado a buscar a toda costa un tipo de internacionalización que es elitista. Algo alentador, es que Argentina presenta varios aspectos que pueden evitar todo eso, posiblemente el que más se destaca, es que el propio Consejo Interuniversitario Nacional que nuclea a todas las instituciones públicas, brega – como se vio en los 7 puntos firmados en 2021 en lo que respecta a la educación superior – por una internacionalización inclusiva, donde justamente se busquen estrategias como la movilidad virtual, por poder esta llegar a más estudiantes, parece que por primera vez, la pandemia provocó que la movilidad física de estudiantes ocupara formalmente, al menos desde lo discursivo, un lugar secundario.

11.2 Conclusión en Idioma Francés

L'objectif général de cette thèse était celui d'analyser l'internationalisation du Curriculum (IdC) et l'Internationalisation à domicile (IaH) dans les universités argentines. Le choix de cette voie répondait à plusieurs motivations, mais la principale était celle d'analyser des alternatives à l'une des formes d'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur (IES) qui, selon Knight (2012a), est la plus courante et la plus visible, la mobilité physique des étudiants, étant donné qu'en Argentine, la mobilité sortante sous forme d'échange est extrêmement faible, représentant 0,3 % du total des inscriptions universitaires (Institute for Statistics – UNESCO, n.d.). Une analyse visant à étudier les différentes actions possibles dans le cadre des concepts d'IdC et d' IaH aurait été trop vaste. C'est pourquoi on a choisi de considérer trois volets: 1) La présence des concepts d'IdC et d' IaH et leur positionnement dans les universités, du point de vue des responsables de Bureaux des Relations Internationales (ORI) et des experts; 2) La mobilité internationale physique des étudiants, sortants et entrants; 3) Les stratégies virtuelles d'internationalisation, en particulier la mobilité ou l'échange virtuels et la *Collaborative Online International Learning* (COIL). Le scénario de la pandémie COVID-19 a également été envisagé en termes d'impacts possible sur les trois points mentionnés ci-dessus. Des conclusions partielles sont après développées pour chacun des aspects susmentionnés, pour finalement établir la conclusion qui clôture la recherche.

Volet 1 – IdC et IaH: En Argentine, les concepts d'IdC et d' IaH sont ambigus dans la plupart des universités. Ceci est conclu à la fois par les responsables ORI et des experts. Les premiers, bien qu'ils n'hésitent pas à parler de l'IdC/ IaH, n'ont en général pas beaucoup de soutien théorique dans leur réponses, c'est-à-dire qu'ils ne s'appuient pas sur certains auteurs ou théories, même si certains d'entre eux mentionnent des experts tels que Betty Leask. D'autre part, en ce qui concerne l'aspect pratique, lorsqu'ils présentent les principales fonctions des ORI, beaucoup mentionnent les doubles diplômes, les cours d'anglais, etc., mais il ne les enferment pas dans un concept comme ceux qui sont analysés. Cependant, il est à noter que ces concepts sont devenus plus

pertinents que la mobilité physique des étudiants. À cet égard, du moins en ce qui concerne les ORI, des événements tels que le cours PIESCI (Programme pour l'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur et la Coopération Internationale) – qui relève du Ministère de l'Éducation- intitulé "Initiative visant à soutenir le développement de stratégies virtuelles pour une internationalization complète", qui s'est déroulé pendant la pandémie de COVID-19, ont influencé sur le fait que la plupart des réponses apportées par les responsables des ORI considèrent que l'internationalisation des programmes (l'un des trois axes du cours susmentionné) est une alternative plus démocratique à la mobilité physique des étudiants, en particulier la mobilité sortante, qui est générée dans le but d'internationaliser les étudiants locaux.

Un autre aspect remarquable est l'écart entre les domaines académiques et les relations internationales, qui ont un effet sur l'IdC et l'IaH. Par exemple, les experts ont beaucoup insisté, lors des entretiens, sur le fait que l'IdC et l'IaH étaient des sujets relevant des secrétariats académiques, des carrières et des disciplines. Pour être plus clair, selon ce segment d'informateurs, ce ne sont pas des questions qui devraient être dirigées par les ORI, celles-ci devraient plutôt jouer un rôle de service et de soutien. Plusieurs d'entre eux ont fondé leur position sur le simple fait que le profil de fin d'études des étudiants est déterminé par les domaines académiques, relevant de leur responsabilité l'aspect international, c'est-à-dire la manière dont les diplômés sont formés pour devenir des citoyens du monde, tolérants, connaissant le monde et capable de travailler dans des environnements multiculturels (Nilsson, 2003; Hénard, Diamont et Roseveare, 2012; Leask, 2015). Cela s'applique non seulement à l'IdC et l'IaH, mais aussi à la mobilité. Certains experts ont remarqué que les ORI ont pris en charge l'international. C'est effectivement le cas en ce qui concerne la mobilité des étudiants en particulier- sujet développé dans le volet 2. Ce n'est pas le cas pour l'IdC/IaH, car ces concepts ne sont pas très bien établis. En même temps, les responsables des ORI n'ont pas omis de préciser que des questions telles que l'internationalisation du contenu d'un programme d'études n'étaient pas de leur ressort. D'autre part, plusieurs d'entre eux ont considéré positif le cours qui leur a été offert par le PIESCI, car d'une certaine manière il a fait

réfléchir les domaines académiques sur l'internationalisation, surtout, selon l'avis de certains responsables des ORI, à travers des exercices comme, par exemple, l'analyse du degré d'internationalisation d'une matière. Cela signifie qu'au moment de l'entretien, il n'y avait guère de conflit de pouvoir entre les ORI et les domaines académiques sur des questions telles que l'IdC, car il s'agissait de quelque chose de relativement nouveau pour les deux groupes.

Enfin, tout en donnant des généralités, il est important de souligner que chaque institution a des particularités qui les différencient telles que: a) La taille, lorsqu'elle est grande, du personnel enseignant, des étudiants, du personnel administratif, le nombre de facultés (et la dispersion géographique des sièges), etc., génère une bureaucratie intense et une difficulté de dialogue entre les acteurs, ce qui a un impact sur la mise en oeuvre de l'IdC/l'aH; b) Le type de gestion, publique ou privée. Par exemple, dans la gestion privée, la mobilité des étudiants suscite plus d'intérêt que dans la gestion publique (comme l'a souligné Hans de Wit lors de l'entretien), de sorte que l'IdC/l'aH n'est peut-être pas aussi nécessaire; c) La situation géographique influence sur le regard internationale de l'institution, par exemple, s'il s'agit d'une institution frontalière, cela affecte la manière dont elle entretient des relations avec les pays voisins; d) L'orientation politique de l'institution, qui affecte, par exemple, le contenu du programme et surtout ce que Betty Leask (voir Cadre théorique et entretien) définit comme le programme caché; e) L'« âge » des universités influence sur la manière dont elles envisagent l'internationalisation, les plus récentes étant en général orientées dès le départ vers une vision plus holistique et intégrale de l'internationalisation; f) Le niveau socio-économique des étudiants, qui, lorsqu'il est très bas, peut réorienter les efforts vers des formes plus démocratiques d'internationalisation telles que l'IdC/l'aH; et ainsi de suite.

Volet 2 – Mobilité des étudiants: L'étude de la mobilité physique a servi non seulement de phénomène en soi, mais aussi à expliquer d'autres éléments pertinents:

En ce qui concerne la mobilité en termes quantitatifs, c'est-à-dire le nombre d'échanges, la conclusion est qu'elle est très faible, tant pour les échanges sortants que pour les échanges entrants. Cela s'explique généralement pour des raisons économiques, la mobilité en Argentine, comme on l'a déjà vu, est quelque peu coûteux. Les institutions publiques supportent un peu plus le poids de la mobilité, en ce sens qu'il y a un certain équilibre d'effort économique entre la contribution de l'étudiant et celle de l'institution. Cela a été encouragé au fil du temps par l'intégration des universités dans des programmes de réciprocité, dont le concept est très simple; l'institution d'accueil fournit à l'étudiant le logement et la nourriture pendant l'échange, ce que, bien que positif, certaines universités ne peuvent pas faire en raison de manque de ressources financières. Ces programmes, étant réciproques, ont généré un autre élément remarquable, à savoir que – en général – lorsqu'ils fonctionnent, le nombre d'étudiants entrants et sortants est égal. En revanche, dans les universités privées, les échanges se font presque exclusivement par le biais d'accords bilatéraux entre établissements et l'effort financier correspond à 100% à l'étudiant (à quelques exceptions près, comme certains établissements qui disposent de leur propres programmes de bourses pour la mobilité).

En ce qui concerne les aspects plus qualitatifs, la thèse a dégagé trois éléments importants : 1) Une culture institutionnelle a été créée- De nombreux experts ont fait remarquer lors des entretiens qu'en Argentine, les ORI sont nées pour répondre à la demande de programmes de mobilité externe (surtout en provenance d'Espagne) à la fin des années 1990. Par conséquent, les ORI qui ont maintenant plus de 20 ans dans de nombreux établissements, ont été créées par et pour la mobilité. Lors des entretiens avec les responsables des ORI, cela a été évident, l'histoire qu'ils ont racontée lorsqu'ils ont présenté leurs organisations le corrobore et, en outre, lorsqu'ils ont décrit leur travail quotidien, il est apparu clairement que l'effort fondamental – en général- porte sur la mobilité; 2) Certains experts ont mentionné que, puisque ces bureaux sont nés pour la mobilité et parce que leur thème central est l'internationalisation, dans presque toutes les universités, les responsables des ORI ont construit un pouvoir au niveau

institutionnel, qu'ils ne veulent pas abandonner. En fait, l'émergence des concepts tels que l'IdC peut être - selon l'avis d'un groupe d'experts – un facteur de méfiance de la part des ORI, car ils comprennent que cela permettrait à d'autres domaines, en particulier académiques, de s'impliquer dans l'internationalisation. À cet égard, les entretiens avec les responsables des ORI n'ont pas permis de confirmer ou d'infirmer ce commentaire des experts. Ce qui s'est révélé, c'est que la plupart des responsables des ORI consacrent beaucoup d'efforts à la mobilité, la valorisent, se l'approprient, même s'ils reconnaissent - dans certains cas pas tellement - qu'elle est exiguë et laisse beaucoup de monde de côté; 3) La mobilité est artisanale et implique un niveau d'effort peut-être trop élevé si l'on analyse les chiffres. Par artisanal, on entend qu'il ne s'agit pas de quelque chose de systématisé qui se déroule toujours de la même manière. Il est évident que beaucoup cherchent des moyens d'attirer plus d'étudiants, en particulier dans le cadre de la mobilité sortante, en utilisant des stratégies telles que l'utilisation du déséquilibre de la mobilité à leur avantage: Par exemple, s'ils reçoivent 20 étudiants de la même université chaque année et n'en envoient qu'un par an, ils cherchent à obtenir de l'université d'accueil qu'elle paye le logement de l'étudiant qu'ils envoient. De tels exemples sont apparus tout au long de l'étude. En même temps, cela implique beaucoup d'efforts, et différents aspects révélés par les personnes interrogées, allant de l'organisation des visas pour les étudiants entrants, du logement, etc, à la recherche d'argent supplémentaire pour les étudiants locaux sortants qui manquent de ressources. On a pu constater leur professionnalisme, leur dévouement, un travail passionné, qui, malheureusement, ne donnent pas de bons résultats en termes de mobilité entrante et sortante, étant cette dernière surtout très limitée; 4) Un élément apprécié tant par les experts que par les responsables des ORI est l'absence de culture internationale. Certains experts ont mentionné dans le cas argentin que les responsables des ORI doivent parfois négocier directement avec les doyens pour la reconnaissance d'une matière suivie par un étudiant local à l'étranger. Ces mêmes experts ont compris que c'était précisément le manque de reconnaissance qui obligeait les responsables des ORI à renforcer leur pouvoir, à négocier avec les doyens, etc. car souvent les enseignants refusaient de signer la reconnaissance de la matière. Il s'est

également révélé que la reconnaissance des matières suivies par un étudiant local à l'étranger n'est pas systématisée. Les responsables des ORI doivent traiter chaque cas de manière particulière, rencontrant des enseignants flexibles et d'autres qui, au contraire, sont réticents à reconnaître les études suivies à l'étranger, c'est-à-dire à considérer qu'un étudiant qui a suivi une matière similaire pendant son échange l'a réussie. Bien que, dans la pratique, c'est-à-dire du point de vue des responsables des ORI, dans la plupart des cas, avant le départ de l'étudiant, il y ait eu une sorte de planification et d'autorisation de la part de l'enseignant, il y a peu de cas où un étudiant part sans avoir la certitude que ce qu'il a étudié sera reconnu, ce qui rend l'argument pour une négociation ultérieure – comme l'ont dit certains experts- très faible. Cependant, la conclusion la plus importante sur ce point est le manque de culture internationale, c'est-à-dire qu'il est frappant de constater que la reconnaissance, qui est l'aspect le plus fondamental de la mobilité, n'est pas systématisée, et qu'il dépend de l'enseignant, du directeur, etc. de reconnaître ou non la matière étudiée à l'étranger. En d'autres termes, on constate que les responsables des ORI sont seuls face à une activité qui existe depuis plus de 20 ans, la mobilité. En outre, cela va à la rencontre d'un autre élément qui s'est révélé des entretiens avec de nombreux responsables des ORI, à savoir la forte présence chez eux du concept d'internationalisation intégrale, certains d'entre eux l'ayant même incorporé dans leurs plans stratégiques d'internationalisation. Ce concept créé par John Hudzik (voir Cadre théorique), comprend que l'internationalisation doit être présente dans toutes les fonctions substantives de l'université (enseignement, recherche et extension). Il convient de se demander comment il peut y avoir une Internationalisation complète s'il n'y a même pas eu de dialogue entre les ORI et les domaines académiques concernant la reconnaissance de l'activité la plus commune -comme mentionné ci-dessus- des IES, à savoir la mobilité.

Un autre point qui a été étudié en cherchant à relier l'IaH et l'IaH à la mobilité des étudiants est le cas de la mobilité entrante, l'étudiant international qui vient effectuer un échange. Comme on l'a développé dans le Cadre Théorique et dans les entretiens avec les experts, les étudiants entrants constituent un capital précieux pour

l'internationalisation des salles de classe et des campus, l'interaction entre les étudiants locaux et internationaux devenant un véritable canal pour le multiculturalisme. Cela est apparu très clairement dans les entretiens avec plusieurs experts; cependant, ce sont les responsables des ORI qui ignoraient totalement cette possibilité, qui est en plus viable et gratuite (les étudiants internationaux sont déjà à l'université). Interrogés sur le profit qui en est fait de la présence des étudiants internationaux, notamment en classe, afin qu'ils puissent générer un échange de perspectives avec les collègues locaux, par exemple à travers des débats ou des questions posées par le professeur, les réponses sont ambiguës, voire ils ne comprennent pas ce que l'étudiant en thèse vise. Au mieux, quelques-uns ont dit qu'il était clair pour eux que les étudiants internationaux pouvaient être un élément très bénéfique pour l'internationalisation, mais que cela dépendait des enseignants, pas d'eux parce qu'ils n'étaient pas dans la salle de classe.

Du point de vue de l'étudiant en thèse, il est clair qu'il n'est pas dans la salle de classe, mais comment un enseignant peut savoir travailler avec un étudiant international si on ne le lui apprend pas, un aspect dans lequel l'ORI peut jouer un rôle important. Ceci est important à souligner car il y a peu de littérature sur ce fait, par exemple, Betty Leask a écrit sur l'étudiant international et local dans les universités et a même donné de bonnes pratiques d'enseignement pour améliorer l'interaction entre eux. De l'avis de l'étudiant en thèse, il ne fait aucun doute que ce qui se passe dans la salle de classe est académique et non domaine de l'ORI, mais il est compréhensible de penser que le *staff* de ces organisations a une connaissance plus approfondie de l'international, participe à des forums, se rend à des foires, des congrès, etc., alors que les enseignants sont plus concentrés sur leurs matières, sans avoir de telles expériences de la sphère internationale. Ceci renforce encore l'idée d'un faible dialogue entre les ORI et les milieux académiques, à travers quelque chose de factuel.

Parallèlement, comme pour la question de la reconnaissance, certains responsables des ORI affirment qu'il y a des enseignants qui aiment avoir des étudiants internationaux et qui savent les gérer, tandis que d'autres les rejettent catégoriquement, ceux qui sont

indifférent à leur présence se situant entre ces deux extrêmes. Une fois de plus, cela indique le peu de systématisation de l'internationalisation dans les matières abordées, le manque de culture internationale, et de formation des enseignants à la gestion des classes internationales. Par exemple, certains responsables des ORI ont mentionné qu'il est difficile de demander à un enseignant qui a un maigre salaire de mettre en oeuvre des pratiques d'internationalisation lorsqu'il ne bénéficie d'aucune motivation, non seulement financière, mais aussi en termes d'antécédents qui pourraient le favoriser lors d'un concours, d'un voyage, d'une promotion, etc.

En ce qui concerne les étudiants français et américains, la conclusion la plus générale est qu'ils passent par l'université sans grande contribution à l'internationalisation des étudiants locaux. Les obstacles ont été identifiés de manière très concrète: 1) les enseignants en général ne les motivent pas à participer, ils les considèrent des étudiants communs; 2) Ces étudiants ont honte de participer parce qu'ils ne parlent pas couramment l'espagnol, ce à quoi s'ajoute le fait que certains enseignants ne tolèrent pas –comme l'ont indiqué certains étudiants- cette lacune linguistique; 3) Le format de cours magistraux qui prévaut en Argentine, c'est-à-dire un modèle de cours présentation, limite les interactions; 4) En dehors des cours, il est difficile d'établir des liens entre les étudiants internationaux et locaux, car ces derniers travaillent et étudient généralement, de sorte que le temps passé à l'université est le minimum nécessaire; 5) Les activités extrascolaires organisées par les ORI sont destinées aux étudiants internationaux et ne sont pas conçues de manière à faciliter l'interaction entre eux et les étudiants locaux.

D'autres points sont expliqués dans les chapitres 8 et 9, mais le dénominateur commun est le manque de vision, non seulement des ORI mais aussi du personnel enseignant, des possibilités interculturelles offertes par la présence d'étudiants internationaux à l'université. Cela est perçu comme un gaspillage de la ressource existante pour l'objectif visé d'internationalisation (promotion des compétences internationales, de l'interculturalité, etc.) des étudiants.

Volet 3- Stratégies virtuelles : les stratégies virtuelles constituent le dernier volet analysé, et ce n'est pas par hasard. La pandémie de COVID-19 a motivé à mettre l'accent sur ce type d'outils qui font partie à la fois de l'IdC et de l'laH, étant donné que tout l'enseignement supérieur est littéralement devenu virtuel en Argentine et dans la région en raison des quarantaines qui interdisaient l'accès en présentiel au campus. Les conclusions de l'étude sont les suivantes :

Mobilité virtuelle – Au niveau des contributions, certains experts ont attaqué la manière dont la mobilité virtuelle a été réalisée, car tout simplement les matières sans grande préparation en termes de pédagogie ont remplacé le format présentiel par un format virtuel et l'étudiant international n'est devenu qu'un participant de plus. Pour ces personnes, cette expérience n'aurait pas dû entraîner une trop grande internationalisation. Cependant, d'autres experts ont déclaré qu'il s'agissait au moins d'une alternative à l'impossibilité de voyager. Du côté des ORI, les différences sont importantes: Les institutions privées n'ont généralement pas adopté ce type d'outil, tandis que dans les institutions publiques- à l'exception de cas spécifiques- les chiffres n'étaient pas très élevés, tant pour la mobilité virtuelle sortante que pour la mobilité virtuelle entrante. L'explication trouvée pour le cas des universités privées est que la plupart des universités privées de l'échantillon ont des frais de scolarité très élevés, ce qui signifie que les étudiants/familles doivent faire un effort pour payer l'université et avoir des enseignants qualifiés, formés à l'étranger, etc. Cela peut diminuer le désir des étudiants de suivre virtuellement une ou plusieurs matières qu'ils pourraient parfaitement suivre dans leur propre université payante, en ajoutant qu'il n'y a pas de voyage prévu, pas d'expérience immersive qui excite ce type d'étudiants. Cette conclusion découle de discussions avec les responsables des ORI dans ce type d'établissement. Par conséquent, la mobilité virtuelle dans le type d'établissement privé de l'échantillon n'est ni tentante, ni efficace, et n'a pas d'avenir. Dans le cas des établissements publics, il est évident que dans les universités telles que celles de la région du Grand Buenos Aires (Conurbano Bonaerense), où les étudiants sont plus limités économiquement, plus âgés et ont des responsabilités familiales, la mobilité

virtuelle est une alternative plus que valable pour acquérir une expérience internationale. De même, dans un groupe plus restreint d'universités, dotées de bonnes capacités d'infrastructure, où certaines matières sont déjà consolidées de manière virtuelle et où les enseignants sont stimulés pour faire avancer les matières de cette façon, la mobilité virtuelle peut être une très bonne alternative. Cependant, d'après ce qui a été observé, on pense que, pour la grande majorité des universités publiques, la mobilité virtuelle sera en déclin, à la fois en raison de facteurs internes (manque de volonté de la part des étudiants et des enseignants, stratégies institutionnelles visant à récupérer la mobilité présentielle comme moteur des relations entre les universités, etc.) et de facteurs externes (réduction du nombre de matières virtuelles proposées en raison du retour à l'enseignement en personne dans de nombreuses universités de la région, difficultés de reconnaissance par les agences d'accréditation des matières 100% virtuelles, etc.) En même temps, on estime que la mobilité virtuelle nécessite beaucoup plus de planification et de contrôle, parce qu'elle a le potentiel d'être beaucoup plus importante en termes quantitatifs que la mobilité présentielle, de sorte que dans un système d'enseignement supérieur où il y a peu de dialogue entre les ORI et les domaines académiques, son efficacité peut être affectée.

COIL (*Collaborative Online International Learning*) – De l'avis de l'étudiant en thèse, c'est le concept qui a le plus grand potentiel pour être une véritable stratégie qui aiderait à démocratiser – en complément d'autres actions- l'accès à une formation plus internationale. Les raisons découlent de l'analyse de l'opinion des experts et des responsables des ORI, bien que, dans ce dernier cas, ceux qui ont été les plus actifs en ce qui concerne l'utilisation du COIL soient les institutions privées. Les arguments pour lesquels on conclue qu'il s'agit d'une action qui dépasse la mobilité virtuelle sont les suivants: 1- Elles impliquent une classe entière, c'est-à-dire un cours d'Argentine et un cours d'un autre pays; 2) Il n'y a pas de problèmes de reconnaissance qui rendent difficile leur réalisation, COIL est un projet de collaboration où les enseignants sont des guides, et ce sont les étudiants qui doivent réaliser des activités en groupes mixtes (Argentins avec des étudiants d'un autre pays); 3) Il n'y a pas de problèmes

d'accréditation, il s'agit simplement d'une tâche supplémentaire dans une matière, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de changement dans le plan d'études; 4) C'est un outil déjà développé et il existe au niveau latino-américain de nombreuses universités qui ont de l'expérience dans ce type d'actions; 5) Elles permettent une articulation qui renforce le dialogue entre les ORI et les domaines académiques, puisque ceux-ci proposent de le faire, (le cursus, la matière, etc.) mais, en général, elles auront besoin que l'ORI prenne – au moins la première fois – contact avec l'université *partner*, l'enseignant, etc.; 6) Le point le plus important du point de vue de l'étudiant en thèse est que, contrairement à ce qui se passe avec la mobilité virtuelle, la présence d'étudiants internationaux dans la salle de classe, etc; le COIL impose sans exception l'interaction entre étudiants de différents pays; 7) Bien que l'infrastructure technologique soit nécessaire, il n'exige que quelques cours où les étudiants d'une classe sont connectés avec les autres, ce qui, dans les cours 100% présentiels, ne génère pas d'obstacle majeur même si l'université ne dispose que d'une seule salle pour faire un cours en connexion avec un autre pays (internet, caméra pour les appels vidéo, etc.).

Les difficultés liées à cette pratique ont été mises en évidence dans le chapitre précédent, mais on estime qu'elle représente une excellente opportunité pour l'Argentine. Toutefois, cette pratique n'as pas été très bien développée dans les universités publiques, mais elle l'a été dans quelques universités privées, qui ont même établi des paramètres sur le nombre de COIL par cursus qu'elles souhaitent avoir. En résumé, sa planification (qui implique divers acteurs universitaires) et son exécution (qui implique tous les étudiants, et pas seulement ceux qui envisagent de faire de la mobilité virtuelle ou présentielle) font du COIL une alternative viable, bien que les étapes précédentes, telles que la préparation des enseignants et, un peu plus loin, le dialogue entre les ORI et les domaines académiques, soient une condition *sine qua non* de son succès, de même que l'existence d'une infrastructure technologique appropriée.

CONCLUSION FINALE

Si l'on considère l'échantillon des 47 universités réparties sur l'ensemble du territoire argentin, on constate qu'après plus de 20 ans de fonctionnement de la plupart des bureaux de relations internationales (ORI), la mobilité continue d'être la principale fonction qu'ils remplissent pour s'internationaliser. Cependant, même dans cet outil d'internationalisation, où tant de progrès et d'expérience ont été réalisés, il n'y a pas d'harmonie avec d'autres domaines vitaux tels que les domaines académiques. Le fait indiscutable est que quelque chose d'aussi fondamental que la reconnaissance des études d'échange à l'étranger dépend encore du dialogue, de la négociation, des accords verbaux, etc, comme on l'a décrit, de manière artisanale. Par conséquent, on n'a pas trouvé de processus institutionnalisé, formel, de reconnaissance des études en échange – en général-, dans une activité telle que la mobilité des étudiants, qui existe depuis le début du siècle. Dans ce contexte, il serait trop optimiste de penser que des concepts tels que l'Internationalisation du Curriculum et l'internationalisation à Domicile ont atteint un niveau de maturité très élevé, simplement parce qu'ils sont plus complexes et impliquent un rôle différent pour les ORI et la prise en charge par les différents domaines académiques d'un rôle dans les questions internationales qui leur a été étranger, principalement en raison d'un manque de connaissances et parce que l'internationalisation était centrée sur la mobilité. L'IdC/IaH figurent dans le discours de nombreuses ORI, mais il s'agit principalement de slogans; il n'y a pas d'approfondissement, à l'exception de quelques institutions de l'échantillon. Quant à l'influence de la pandémie de COVID-19, celle-ci secoua les ORI, les retira de leur zone de confort, passant d'une activité qu'elles menaient depuis 20 ans, la mobilité, et les fit voir au-delà de leur nombril, pour se concentrer sur d'autres activités d'internationalisation, et en même temps, cela a amené d'autres acteurs, surtout les milieux universitaires, à s'impliquer. Cependant, l'implication des secteurs universitaires qui sont au cœur de l'IdC/IaH semble timide, car ils ont eu une première approche du rôle qu'ils devraient avoir (ce que le formateur du cours PIESCI a lui-même commenté en tant qu'expert interrogé) concernant les aspects curriculaires de l'internationalisation.

On ne sait pas ce qui se passera à l'avenir, car dans le monde, comme l'analyse le Cadre Théorique, la mobilité physique des étudiants a tendance à continuer à augmenter, ce qui peut provoquer un retour au *statu quo* précédent, c'est-à-dire les ORI gérant l'internationalisation avant tout par le biais de la mobilité, indépendamment de la mise en oeuvre d'autres actions ou de la promotion de mesures telles que l'enseignement des langues, etc. Un changement qui entraîne un virage à 180 degrés doit envisager des alternatives pour surmonter la mobilité déficiente qui laisse plus de 99% des étudiants en dehors de l'expérience de l'internationalisation. Les stratégies virtuelles n'ont pas seulement servi à étudier les alternatives possibles qui pourraient apporter l'internationalisation à plus d'étudiants, mais la conclusion la plus importante qui a émergé de leur analyse est qu'en réalité, ce n'est pas l'outil qui est le plus important, la véritable révolution provient d'un changement culturel, qui n'est possible que si l'on travaille sur certains points: 1) Les ORI doivent assumer un véritable esprit de service, se mettre en fonction des domaines académiques; 2) Les domaines académiques doivent s'impliquer de manière décisive dans ce que signifie former des citoyens du monde, s'ils n'en sont pas convaincus, ils généreront un goulot d'étranglement dans tout ce qu'on prétend faire; 3) Les autorités institutionnelles doivent s'engager à maintenir la mobilité physique des étudiants, mais en même temps, à promouvoir et faire plus d'efforts pour réaliser les activités de l'IdC /laH dans le but d'attirer plus d'étudiants; 4) Les enseignants, qui sont la clé du processus d'internationalisation, doivent visualiser les motivations, de cette façon ils brandiront le drapeau de l'internationalisation. En même temps, il est important que les enseignants soient formés à l'internationalisation des contenus, à la gestion des classes interculturelles, à savoir tirer profit de la présence des étudiants étrangers, etc. ; 5) Il faudrait établir un système de crédits qui permette la reconnaissance des études à l'étranger, c'est-à-dire qui soit compatible avec ceux d'autres pays, mais il est fondamental que les domaines académiques comprennent l'importance d'étudier à l'étranger, en étant flexibles et en donnant la priorité à l'expérience internationale plutôt qu'à l'exactitude des contenus étudiés; 6) On estime qu'il faut profiter du fait que le concept d'internationalisation intégrale s'est profondément enraciné parmi les responsables des ORI, ce qui indique que, au moins

d'un point de vue discursif, il existe un espoir de décentralisation de l'internationalisation et de participation d'un plus grand nombre d'acteurs institutionnels; 7) Sur la base de ce qui a été étudié, un bon outil pour promouvoir les premiers pas de l'articulation entre les ORI et les domaines académiques pourraient être les COIL, qui garantissent également un travail à 100% dans des groupes multiculturels; 8) L'internationalisation n'est pas facile, c'est pourquoi des efforts sont nécessaires au niveau des institutions, mais surtout de la part de l'État. Dans les universités où une grande partie du budget est consacrée aux salaires, il est très difficile de travailler, d'avoir les ressources économiques pour mener à bien des activités d'internationalisation; 9) Il est nécessaire de trouver l'équilibre entre l'autonomie des universités et les politiques publiques qui cherchent à développer l'internationalisation dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur; 10) Il faut des politiques publiques d'internationalisation qui tiennent compte de la complexité d'avoir un système d'enseignement supérieur public et privé, où ce dernier, contrairement à ce qui se passe en Europe, a un poids important dans les inscriptions universitaires et, en même temps, a des étudiants de faible niveau socio-économique. Il s'agit également de comprendre cet aspect au niveau général chez les futurs étudiants, étant donné que, selon l'ODSA (2022), 61,6% de la tranche d'âge 0-17 ans de la population argentine vit dans la pauvreté; 11) Lors de l'entretien, des experts tels que Betty Leask et Elspeth Jones ont souligné qu'au sein d'un même pays, il existe des cultures très différentes, et qu'il serait approprié de faciliter la mobilité interne des étudiants, c'est-à-dire entre les universités d'un même pays, par exemple, qu'un étudiant de l'université de Buenos Aires puisse faire un semestre à l'université nationale de Misiones. Cependant, ceci est également lié à l'existence d'un système de reconnaissance des crédits; 12) Indépendamment de la formation des enseignants à travailler dans des classes internationales, un changement vers des classes plus participatives devrait être encouragé, laissant de côté le format traditionnel de « *master classe* » dans le pays; 13) Ayant identifié que les activités extrascolaires avec des étudiants internationaux se concentrent sur eux, la simple inclusion d'étudiants locaux favoriserait l'internationalisation de ces deux groupes.

En dernier lieu, il est clair que la pandémie de COVID-19 a provoqué une remise en question de l'internationalisation, une pause après 20 ans de mobilité. On considère, après avoir vu la variété des options de mobilité qui existent, après avoir vu que le ministère soutient l'IdC et toute action d'internationalisation qui complète la rare mobilité physique des étudiants sortants, que ce qui a été appris a laissé des traces et qu'il sera très difficile que les universités se recentrent essentiellement sur la mobilité des étudiants. Évidemment, chaque université a une réalité différente, et il y a aussi de grandes différences entre le secteur privé et le secteur public, mais la pandémie a montré que l'internationalisation ne s'est pas arrêtée à cause du frein à la mobilité, les universités ont rapidement innové, créé des mécanismes tels que les échanges virtuels et le COIL, elles ont cherché à se former sur des questions telles que l'IdC, réfléchi aux difficultés de la reconnaissance et à l'importance d'aller vers un système de crédits. L'empreinte est là, sa profondeur et sa vulnérabilité à l'effacement ne peuvent pas être mesurées ici, on doit laisser passer du temps pour voir si l'énergie que les institutions ont mise, par exemple, dans les plans d'internationalisation qu'elles ont dû présenter après le cours PIESCI a réussi non seulement à se matérialiser, mais aussi à se reproduire et à s'étendre après les premières expériences. Si tout reste inchangé, le risque est que la mobilité physique des étudiants se poursuive, puisque le monde a depuis longtemps opté pour cette solution, non seulement en raison des avantages économiques, mais aussi parce que les classements mondiaux des universités, en ne mesurant comme international que le pourcentage d'étudiants et d'enseignants internationaux, ont rendu nécessaire la recherche à tout prix d'un type d'internationalisation qui est élitiste. Ce qui est encourageant, c'est que l'Argentine présente plusieurs aspects qui peuvent éviter tout cela, peut-être celui qui est le plus évident, est que le Conseil Interuniversitaire National lui-même, qui regroupe toutes les institutions publiques, s'affairent - comme on l'a vu dans les sept points signés en 2021 en ce qui concerne l'enseignement supérieur - pour une internationalisation inclusive, où l'on recherche justement des stratégies comme la mobilité virtuelle, pour pouvoir attirer plus d'étudiants, il semble que, pour la première fois, la pandémie a fait que la mobilité physique des étudiants occupe formellement une place secondaire, au moins d'un point de vue discursif.

BIBLIOGRAFÍA

Accinelli, Adriana y Macri, Alejandra (2015). *La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense. Análisis comparado de dos períodos fundacionales RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, ISSN-e 1852-8171, Nº. 11, 2015, págs. 94-117

Agnew, Melanie; Kahn, Hilary E. (2014). *Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global Learning*. *Metropolitan Universities*, v25 n3 p31-46.

Akhtar, I. (2016). *Research Design*. In: *Research in Social Science: Interdisciplinary Perspectives*. (pp.17), Edition: 1st.

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. PAIDÓS EDUCADOR. ISBN: 968-853-516-8.

Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2018). *Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South*. *European Educational Research Journal*, 147490411880753. doi:10.1177/1474904118807537

Altbach, Philip G. (2002). *Perspectives on Internationalizing Higher Education*. *International Higher Education*, (27). <https://doi.org/10.6017/ihe.2002.27.6975>

Altbach, Philip G. (2007). *Twinning and branch campuses: The professorial obstacle*. *International Higher Education*, (48). <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.48.7976>

Altbach, Philip G. y de Wit, Hans (25 de marzo de 2020). *El impacto del coronavirus en la educación superior*. Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/el-impacto-del-coronavirus-en-la-educacion-superior/>

Altbach, Philip. G., & Knight, Jane. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–305. doi:10.1177/1028315307303542

Altbach, Philip. G. (2012). *The Globalization of College and University Rankings*. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 44. 26-31. 10.1080/00091383.2012.636001.

Altbach, Philip. G., & Teichler, U. (2001). *Internationalization and exchanges in a globalized university*. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25. doi:10.1177/102831530151002

Andler, Martin; Bloch, Daniel; Duhamel, Christian; Élie, Antoine; Lichtenberger, Yves; Mahatsiangy, Fabien; Méla, Jean-François; Miquelard-Garnier, Guillaume; Padis, Marc-Olivier; Paradeise, Catherine; Picques, François (2019). *Une stratégie internationale pour l'enseignement supérieur français*. Editeur : Terra Nova, 44 p, 21 février 2019.

Andrade, V. & Do Rosario, J. (24 de junio de 2021). *Argentina Loses Emerging Market Status on FX Controls*. Medio: Bloomberg. Recuperado de: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-06-24/argentine-stocks-cut-from-emerging-market-status-on-fx-controls>

Anuarios Estadísticos (2017). *Estadísticas universitarias en Argentina*. Ministerio de Educación y Cultura. Cuadros: C. 1.1.1 y c.1.1.33 - Estudiantes extranjeros según nivel y sector de gestión, año 2017.

Anuarios Estadísticos (2018). *Estadísticas universitarias en Argentina*. Ministerio de Educación y Cultura. Cuadros: C. 1.1.1 y c.1.1.31 / G1.1.24 - Estudiantes extranjeros según nivel y sector de gestión, año 2018.

Anuarios Estadísticos (2019) – Anuario 2019 - Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Superior de Argentina. Múltiples archivos Excel (2.1; 2.2; 3.1; 3.2).

Anuarios Estadísticos (2020) – Anuario 2020 - Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Superior de Argentina. Múltiples archivos Excel (C1.1.1 al 1.2; C1.1.31 al 1.23, etc.).

Appiah-Kubi, Philip, & Annan, Ebenezer (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(1), pp. 109–124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>

ARCU-SUR (s.f.). ¿Qué es el sistema ARCU-SUR? Recuperado de: http://arcusur.org/arcusur_v2/

Arkoudis, Sophie; Watty, Kim; Baik, Chi; Yu, Xin; Borland, Helen; Chang, Shanton; Lang, Ian; Lang, Josephine; & Pearce, Amanda (2013). Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education, *Teaching in Higher Education*, 18:3, 222-235, DOI: 10.1080/13562517.2012.719156

Arlotti, Raúl (2018). "El Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918: Texto Clave del Movimiento Reformista", pp. 45-57. En: *La reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la F. de Derecho de la U. de Buenos Aires*. Tulio Ortiz y Luciana Scotti (coordinadores). - 1a ed. - ISBN 978-987-3810-30-5.

ARWU: Academic Ranking of World Universities Methodology 2020 (s.f.). Página Web de la institución. Recuperado de: <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2020>

Asada, Sarah R. (2019): *Study abroad and knowledge diplomacy: increasing awareness and connectivity to the host country, host region, and world*, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2019.1660143

Astur, Anahí M. (2019). La estrategia de movilidad académica del sector educativo del Mercosur: Balance y desafíos. *Integración y Conocimiento*, Vol. 1, N° 8 Año 2019, ISSN 23470658. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24658/27508>

AUGM (s.f.). Asociación Grupo Montevideo. Objetivos y programas. [sitio Web]. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>

AUSJAL (s.f.). Acerca de AUSJAL. [sitio Web]. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/acerca-de-ausjal/>

Australian International Education (2019). *International Higher Education Student Flows - Final Report - December 2019*. Recuperado de: https://internationaleducation.gov.au/international-network/australia/InternationalStrategy/EGIPProjects/Documents/Global%20student%20mobility_Final%20report.pdf

Babbie, Earl (2009). *The Practice of Social Research*, Twelfth Edition, year: 2009. ISBN-13: 978-0-495-59841-1.

Ballatore, Magali et Blöss, Thierry (2008): « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », *Formation emploi* [En ligne], 103. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2478>

Barbosa, Belem; Santos, Claudia y Prado-Meza, Cláudia M. (2020). There is no one way to internationalization at home: Virtual mobility and student engagement through formal and informal approaches to curricula. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 85-98 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle47.06

Barlete, Aliandra (2010). La construcción del Espacio Común ALCUE de educación superior. *Universidades*, (44),3-13. ISSN: 0041-8935.

Barnett, G. A., & Yingli Wu, R. (1995). The international student exchange network: 1970 and 1989. *Higher Education*, 30(4), 353-368. doi:10.1007/BF01383539

Baruch, Y., Budhwar, P. S., & Khatri, N. (2007). Brain drain: Inclination to stay abroad after studies. *Journal of World Business: JWB*, 42(1), 99-112. doi:10.1016/j.jwb.2006.11.004

Bartell, Marvin (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43–70. doi:10.1023/a:1021225514599

Becas en el Extranjero - Francia (s.f). Campus Argentina Global. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/campusglobal/becas-extranjero/francia> [03/08/2022]

Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2017). Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108–135. doi:10.1177/1028315317710093

Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41(August), 40-54. doi: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003

Beelen, Jos, Jones, Elspeth. (2015). Redefining Internationalization at Home, (pp. S. 59-72). In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Marty Maletá, Maida; Siufi, Gabriela; Wagenaar, Robert (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. ISBN: 978-84-9830-645-3

Beneitone, Pablo (2022a). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración Y Conocimiento*, 11(1), 163–181.

Beneitone, Pablo (2022b). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422-444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>

Bennell, P., & Pearce, T. (2003). The internationalisation of higher education: Exporting education to developing and transitional economies. *International Journal of Educational Development* 23 (2003) 215–232 Elsevier BV. doi:10.1016/s0738-0593(02)00024-x

Biernacki, Patrick & Waldorf, Dan (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*. Vol.10, No.2, November 1981, 141 - 163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>

Bista, K. (2019). Exploring the field: Understanding the international student experience. In K. Bista, K. (ed.), *Global perspectives on international student experiences in higher education: Tensions and issues* (pp. 1-16). Routledge.

Blumenthal, Peggy (2002). Virtual and physical mobility: A view from the US. The virtual challenge to international cooperation in higher education, 57. In: Bernd Wächter (ed.) *THE VIRTUAL CHALLENGE TO INTERNATIONAL COOPERATION IN HIGHER EDUCATION A Project of the Academic Cooperation Association*. Lemmens, editor. ISBN 3-932306-40-6.

Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Impreso en España, ISBN: 84-7509-816-9.

Börjesson, Mikael & Lillo Cea, Pablo (2021). *World Class Universities, Rankings and the Global Space of International Students*, Chapter 10. In: *Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices*. Sharon Rider; Michael A. Peters; Mats Hyvönen; Tina Besley; Editors. Springer, 2021, p. 141-170. ISBN 978-981-15-7598-3 / DOI: 10.1007/978-981-15-7598-3

Boyce, C. and Neale, P. (2006) *Conducting In-Depth Interview: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Pathfinder International Tool Series, Monitoring and Evaluation-2.

Brandenburg, U., & de Wit, H. (2011). *The End of Internationalization*. *International Higher Education*, (62). <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2020). *The online survey as a qualitative research tool*. *International Journal of Social Research Methodology*, 1–14. doi:10.1080/13645579.2020.1805550

Brooks, Rachel & Waters, Johanna (2022). *Partial, hierarchical and stratified space? Understanding 'the international' in studies of international student mobility*, *Oxford Review of Education*, 48:4, 518-535, DOI: 10.1080/03054985.2022.2055536

Brunner, José Joaquín (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 119-145.

Buckner, Elizabeth; Denenberg, Jessica; Gelashvili, Maia; Kontelli, Marianthi; Marroquin, Rodriguez, Adriana; Wang, Lizhou and Zhang, You (2022). *The Internationalization of Higher Education in the Wake of COVID-19: A Rigorous Review of the Literature on Short-Term Impacts*. CIHE Perspectives No.20; Boston College, Center for International Higher Education.

Caamaño, Javier (02 de enero, 2019). *La universidad argentina, gratis, pero, pese al mito, aún poco internacional*. EFE. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/la-universidad-argentina-gratis-pero-pese-al-mito-aun-poco-internacional/20000013-3856286>

Calderón, Ángel J. (2018). *Massification of higher education revisited*. RMIT University, Melbourne, Australia.

Cámara Argentina de Internet (2021, 10 de junio). *El 32% de los hogares de Argentina hoy no cuenta con conectividad fija a internet*. Cámara Argentina de Internet. Recuperado de: <https://www.cabase.org.ar/el-32-de-los-hogares-de-argentina-hoy-no-cuenta-con-conectividad-fija-a-internet/>

Campos, Horacio Raúl (21 de noviembre de 2019). *70 años de la gratuidad universitaria - Un hito inamovible*. (Página 12) – Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/232059-un-hito-inamovible>

Campus Global (s.f.) - Ministerio de Educación de Argentina, Campus Global. Recuperado de: <https://campusglobal.educacion.gob.ar/>

Carli, Sandra (2008). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria* (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). *Transatlántica de educación*, (5), 35-42.

Castro, Paloma & Woodin, Jane & Lundgren, Ulla & Byram, Michael. (2016). *Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners*. *Language and Intercultural Communication*. 16:3, 418-436, DOI: 10.1080/14708477.2016.1168052

Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Tercera Edición, Buenos Aires, marzo 2006.

CDEFI (2021). *L'internationalisation « à domicile » et « à distance » comme solutions alternatives et complémentaires à la mobilité internationale. Concept, enjeux et exemples. Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs*. Recuperado de: <http://www.cdefi.fr/fr/actualites/la-cdefi-publie-un-dossier-sur-linternationalisation-a-domicile-et-a-distance>

CEA (2018a). *Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense*. Año 7 - N.º 73, agosto 2018. Centro de Estudios de la Educación argentina, U. de Belgrano.

CEA (2018b). *Nuestra graduación universitaria es escasa*. CEA, U. de Belgrano, año 7 - N.º 70, junio de 2018.

CEA (2019). *Pocos días de clases en las escuelas y pocas materias aprobadas en las universidades*. CEA, U. de Belgrano, año 8 - n.º 79, marzo 2019.

CEA (2020). *Panorama de la educación argentina la educación y el capital humano en el siglo XXI*. Centro de estudios de educación, CEA, Año 9 - edición especial, diciembre 2020.

Chan, Roy Y. (2021). *Understanding International Joint and Dual Degree Programs: Opportunities and Challenges during and after the COVID-19 Pandemic*. Volume 13, Issue 5 (2021), pp. 86-107 *Journal of Comparative & International Higher Education* DOI: 10.32674/jcihe.v13i5.3690

Charles, Nicolas ; Delpech, Quentin (2015). *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. France stratégie*. Recuperado de : https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/0/7/358607-fs-rapport-2015-internationalisation-enseignement-21janvier-batfinal-original.pdf

Chen, Y.-L. E., & Kraklow, D. (2014). *Taiwanese College Students' Motivation and Engagement for English Learning in the Context of Internationalization at Home*. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 46–64. doi:10.1177/1028315314533607

Childress, L. K. (2009). *Internationalization plans for higher education institutions*. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 289-309. doi:10.1177/1028315308329804

Chiroleu, Adriana (2018). *Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los Gobiernos Kirchner (2003-2015)*. *Educação em Revista/Belo Horizonte*|n.34|e176003|2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>

CIN (s.f.). *70 aniversario de la sanción de la gratuidad universitaria en Argentina (1949 – 2019)*. Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de: <https://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/informacion/historia>

CIN (2021). *La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social*. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

CIN-ASCUN (2011). *Convenio específico de cooperación interinstitucional "Movilidad Académica Colombia - Argentina (M.A.C.A)"*. Recuperado de: <https://viis.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/CIN-ASCUN-CON-ESPECIFICO.pdf>

Clark, Nick (01 de septiembre de 2009). *Mobility Trends. What Defines an International Student? A Look Behind the Numbers*. *World Education News & Reviews*. Recuperado de: <https://wenr.wes.org/2009/09/wenr-september-2009-feature>

Clifford, Valerie, & Montgomery, Catherine (2017). *Designing an internationalised curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen*. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1138–1151. doi:10.1080/07294360.2017.1296413

Colvin, C., Volet, S., & Fozdar, F. (2014). *Local university students and intercultural interactions: Conceptualising culture, seeing diversity and experiencing interactions*. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 440–455. doi:10.1080/07294360.2013.841642

CONFEDI (s.f.). ARFITEC. Consejo Federal de Decanos de Ingeniería República Argentina. Recuperado de: <https://confedi.org.ar/arfitec/>

Corbella, Virginia Inés, & Elías, Silvina (2018). *Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino?* *Perfiles Educativos*, 40(160), 120–140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58399>

Crăciun, Daniela, & de Gayardon, Ariane (2021). *Internationalization in isolation: COVID-19 implications*. *International Higher Education*, 2021(108), 9–11. <https://doi.org/10.36197/IHE.2021.108.04>

Crăciun, Daniela; Huang, Futao and de Wit, Hans (21 de mayo de 2022). *The state of higher education internationalisation after COVID*. *University World News*. Recuperado de: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220516172709867>

CRES (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. CRES 2008. IESALC. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

CRES (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

CRES (2019). *Plan de Acción CRES 2018-2028*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>

Creswell, John W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 13: 9781412965576

Creswell, John W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9531-3 (cloth) / ISBN 978-1-4129-9530-6 (pbk.).

CRISCOS (s.f.). *Historia de la Red CRISCOS, Universidad Nacional de Jujuy* [sitio Web]. Recuperado de: <http://criscos.unju.edu.ar/index.php/crisco/historia>

Crosling, G., Edwards, R., & Schroder, B. (2008). *Internationalizing the curriculum: the implementation experience in a Faculty of Business and Economics*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 107–121. doi:10.1080/13600800801938721

Croucher, Stephen M. (2017). *Integrated Threat Theory*. *International/Global Communication, Interpersonal Communication Online*. Publication Date: Jul 2017 DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.490

CUAA-DAHZ (s.f.). *Programas del CUAA*. Recuperado de: <https://www.cuaa-dahz.org/es/>

Curcio, Javier (27 de marzo de 2019). *El impacto económico de los estudiantes internacionales en la CABA*. *Nuevos Papeles*. Recuperado de: <https://www.nuevospapeles.com/nota/19012-el-impacto-economico-de-los-estudiantes-internacionales-en-la-caba>

DAAD (s.f.). Sobre el DAAD. Recuperado de: <https://www.daad-argentina.org/es/nosotros/sobre-el-daad/>

Datosmacro (s.f.). Unión Europea – PIB Anual. Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/paises/grupos/union-europea>

De Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Pe Benito, G. G. (2018). *Collaborative Online International Learning to Prepare Students for Multicultural Work Environments*. Nurse Educator, 1. doi:10.1097/nne.0000000000000609

Delgado Márquez, Blanca L.; Hurtado Torres, Nuria E.; Bondar, Yaroslava (2011). "Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings". In: "Globalisation and Internationalisation of Higher Education". [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2, pp. 265-284. ISSN 1698-580X

Del Valle, Damián y Perrotta, Daniela (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU, 2023. 148 p.; 17 x 11 cm. - (Que se pinte de pueblo). ISBN 978-987-813-407-9

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln (Editors).

de Wit, H. (1999). *Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*. *International Higher Education*, (15). <https://doi.org/10.6017/ihe.1999.15.6477>

de Wit, Hans (2011). "Globalisation and Internationalisation of Higher Education", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No 2, pp. 241-248. UOC. ISSN 1698-580X

de Wit, H. (2019). *Internationalization in Higher Education, a Critical Review*. *SFU Educational Review*, 12(3), 9–17. doi:10.21810/sfuer.v12i3.1036

de Wit, Hans & Altbach, Philip G. (2021) *Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future*, *Policy Reviews in Higher Education*, 5:1, 28-46, DOI: 10.1080/23322969.2020.1820898

de Wit, H., & Hunter, F. (2015). *The Future of Internationalization of Higher Education in Europe*. *International Higher Education*, (83), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds). (2015). *Internationalisation of higher education: A study for the European parliament*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

de Wit, Hans & Merckx, Gilbert (2021). *The history of the internationalization of higher education* (pp. 23 – 52). In: *The handbook of international higher education, Second edition, 2022*. Edited by Darla K. Deardorff, Hans de Wit, Betty Leask, and Harvey Charles. Published by Stylus Publishing, LLC. ISBN: 978-1-64267-114-8.

de Wit, Hans & Wang, Lizhou (2022). *International Students in Non-Anglophone Countries: Challenges and Opportunities*. *International Higher Education*, (111), 13-15.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). *The qualitative research interview*. *Medical Education*, 40(4), 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

Didou Aupetit, Sylvie (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Cuadernos de Universidades; Vol. 1, Editorial UDUAL, ISBN: 978-607-8066-33-9. Recuperado de: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/42>

Doberti, Juan Ignacio; Gabay, Gabriela y Levy, Melina (2020). *El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?* Año 1, N. 7, 2020, Cuadernos del INAP (Instituto Nacional de la Administración Pública).

du Preez, Petro (2018). *On decolonisation and internationalisation of university curricula: What can we learn from Rosi Braidotti?* Journal of Education, No. 74, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i74a02>

Emiliozzi, Sergio y Unzué, Martín (2021). *Mercado laboral local y demandas de internacionalización de doctores(as) en ciencias sociales en Argentina*. RMIE, 2021, VOL. 26, NÚM. 91, PP. 1143-1166 (ISSN: 14056666 / ISSN-e 25942271).

Enders, Jürgen (2004). *Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory*. Higher Education, 47(3), 361–382. doi:10.1023/b:high.0000016461.986

Enkhtur, Ariunaa; Li, Ming & Zhang, Xixi (2021). *Student mobility in higher education during COVID-19: Case study from a Japanese University*. World Voices Nexus. Recuperado de: <https://www.worldcces.org/article-3-by-enkhtur-li-and-zhang/student-mobility-in-higher-education-during-covid-19-case-study-from-a-japanese-university>

Erdei, Luca Alexa & Káplár-Kodácsy, Kinga (2020). *International Student Mobility at a Glance – Promising Potential and Limiting Barriers of Non-traditional Mobility*. Desk Research Report. Budapest: ELTE Eötvös Loránd University Department of Erasmus+ and International Programmes.

Etikan, Ilker; Musa, Sulaiman Abubakar; Alkassim, Rukayya Sunusi (2016). *Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling*. American Journal of Theoretical and Applied Statistics. Vol. 5, No. 1, 2016, pp. 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11

European Commission (2015). *Methodological manual on learning mobility in tertiary education*. Recuperado de: https://circabc.europa.eu/sd/a/3bc0cfff-6ba0-462b-a799-5b75490868b7/Methodological%20manual%20on%20LM_rev_28072015.pdf

ESCALA – GRADO (s.f.). *Programa ESCALA de Estudiantes de Grado en el grupo AUGM*. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/escala-estudiantes-de-grado/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20ESCALA%20de%20Estudiantes,de%20la%20movilidad%20de%20estudiantes>.

Esteban, Fernando Osvaldo (2011). *La movilidad de profesionales y estudiantes universitarios latinoamericanos y caribeños a países de la OCDE* Papeles de Población, vol. 17, núm. 69, julio-diciembre, 2011, pp. 105-149 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Falasco, S. I. (s.f.). *Científicos Argentinos Ilustres - Nuestros tres premios Nobel*. Revista de la Sociedad de Medicina Interna de Buenos Aires. Recuperado de: https://smiba.org.ar/revista/vol_04/04_04_01.htm

Farrugia, Christine (2017). *Academic mobility in the Americas: patterns and Prospects*. En: *Internacionalización de la Educación Superior*. Jocelyne Gacel-Ávila, coordinadora temática. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017, Educación Superior y Sociedad (ESS), Nueva etapa, Colección 25. ° aniversario, Vol. 21, ISSN 26107759 (formato digital).

Fernández Ameghino, M.; Monzón, M.; Mérega, J.; Díaz, F.; Chávez, J.; Cataldi, S.; Vázquez Jiménez, A. (2021). *La vuelta al mundo en 70 años. La gratuidad universitaria argentina entre los estudiantes de intercambio internacional del CONUSUR*. En: *Universidad y pueblo. A 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios*. Editorial: CONUSUR. Editores: Pedrosa J.; Peirano G.; y Sánchez A. 1a. edición: septiembre 2021. ISBN: 978-987-48268-1-7

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2013). *Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales*. *Journal of supranational policies of education*, nº 1, pp. 67-82. ISSN 2340-672.

Fernández Lamarra, Norberto y Albornoz, Mario (2014). *La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina*. En: *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en America Latina: un estado del arte /Sylvie Didou y Vielka de Escobar (coords)*. ISBN: 978-980-7175-21-0.

Fernández Lamarra, Norberto y García, Pablo (2016). *Desafíos para la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva regional*. *Integración y Conocimiento*, número 4, ISSN 2347 – 0658.

Fernández Lamarra, Norberto; Pérez Centeno, Cristian; Marquina, Mónica; y Aiello, Martin (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018. Libro digital, DOCX Archivo Digital: online ISBN 978-987-4151-44-5.

FIESA (s.f.) *Feria Internacional de Educación Superior Argentina*. Recuperado de: <https://fiesa2022.com.ar/#informacion>

Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A., & Skeldon, R. (2012). *World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility*. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1), 118-131. doi:10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x

Flores, Patricia B. (2010). *Principales evidencias de la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos*. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad*: número 14, vol. 5, mayo de 2010 (pág. 63-85) Recuperado de: <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/01/vol5-nro14-flores.pdf>

Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). *Understanding and evaluating qualitative research*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732. doi:10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x

Friedemann, Sergio (2019). *Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)*. pp. 139-172. En: Benente, Mauro, compilador. "Donde antes estaba solamente admitido el oligarca": la gratuidad de la educación superior a 70 años. Universidad N. de José C. Paz: EDUNPAZ. ISBN 978-987-4110-28-2.

Gacel-Ávila, Jocelyne; Rodríguez-Rodríguez, Scilia (2018). *Internacionalización de la educación superior en América latina y el Caribe. Un balance*. ISBN Universidad de Guadalajara: 978-607-547-060-3. Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, Jocelyne (2020a). *Internationalisation of Higher Education in Latin America and the Caribbean: International Journal of African Higher Education*, 7 (2), 141-156. DOI: 10.6017/ijahe.v7i2.13147.

Gacel-Ávila, Jocelyne (2020b). *COVID-19: Riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México*. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 37-40. DOI:10.14482/esal.8.378.721

Gáinza Veloso, Álvaro (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En: *Metodologías de investigación social [texto impreso]* / Manuel Canales Cerón (coordinador – editor). —1ª ed. – Santiago: Lom Ediciones, 2006. ISBN: 956-282-840-9

García, Pablo; Claverie, Julieta y Lamarra, Norberto. (2019). *Políticas de internacionalización de la educación superior en la Argentina*. *Revista Internacional de Educação Superior*. 5. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653861 / ISSN 2446-9424.

García, Pablo Daniel (2023). *Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad*. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación Y Psicología*, (7), 6–30.

Giménez, Graciela (2019). *Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad*. *El Decreto 29.337/49 que estableció la gratuidad universitaria*, pp. 19-48. En: *La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*. Ernesto Villanueva (Coord.), CLACSO; U. N de Quilmes; U. N. Arturo Jauretche. Buenos Aires, noviembre de 2019. ISBN 978-987-722-466-5.

Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction. ISBN: 0-202-30260-1.

Gobierno Ciudad de Buenos Aires (02 de agosto de 2021). *Una vuelta a clases gradual y cuidada para sumar horas de presencialidad en escuelas y universidades*. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/como-es-el-plan-gradual-y-cuidado-para-sumar-mas-horas-de-presencialidad-en>

Chaco (s.f.). *Regiones según el INDEC - Gobierno del Chaco* –Recuperado de: <https://ele.chaco.gob.ar/course/view.php?id=18044#section-0>

Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). *Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications*. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301.

Grediaga Kuri, Rocío y Gérard, Etienne (2019). *La movilidad académica internacional: Una ventana al estudio de la internacionalización y la conformación de las élites en México*. En: *LOS CAMINOS DE LA MOVILIDAD SOCIAL. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*. Rocío Grediaga Kuri y Etienne Gérard (coords.). Universidad Autónoma Metropolitana. Siglo XXI editores. ISBN: 978-607-03-1036-2

Green, Madeleine F. (2012). *Global citizenship: What are we talking about and why does it matter*. *Trends and Insights for International Education Leaders*, 8, 1-3.

Guaglianone, Ariadna y Rabossi, Marcelo (2018). *Claroscuros de la internacionalización de la educación superior en Argentina*. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, v.4, n.4, p. 2-5; DOI: 10.14482/esal.4.11277

Guimarães, F. F., Mendes, A. R. M., Rodrigues, L. M., Paiva, R. S. dos S., & Finardi, K. R. (2019). *Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension*. *SFU Educational Review*, 12(3), 90–109. doi:10.21810/sfuer.v12i3.1019

Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). *Conducting an in-depth interview*. University of Florida. doi:10.32473/edis-fy393-2011.

Han, X.; Stocking, G.; Gebbie MA.; Appelbaum RP. (2015). *Will They Stay or Will They Go? International Graduate Students and Their Decisions to Stay or Leave the U.S. upon Graduation*. *PLoS ONE* 10(3): e0118183. doi:10.1371/journal.pone.0118183

Hanson, Lori (2008). *Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum*. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70–88. doi:10.1177/1028315308323207

Harrison, N., & Peacock, N. (2009). *Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on "internationalisation at home."* *British Educational Research Journal*, 36(6), 877–902. doi:10.1080/01411920903191047

Harrison, Neil (2015). *Practice, problems and power in 'internationalisation at home': critical reflections on recent research evidence*. *Teaching in Higher Education - Volume: 20 Issue: 4 Pages: 412-430*. DOI: 10.1080/13562517.2015.1022147

Hårtveit, Aurora (2022). *Inclusion in Norwegian higher Education*. Norwegian Directorate for Higher Education and Skills. [Presentación PowerPoint]. Recuperado de: <https://www.circle-u.eu/events/2022/norwegian-na-hk-dir-aurora-hartveit.pdf>

Hauptman Komotar, Maruša. (2019). *Global university rankings and their impact on the internationalisation of higher education*. *European Journal of Education*. 54. 10.1111/ejed.12332.

Hawawini, Gabriel, *The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal* (November 4, 2011). INSEAD Working Paper No. 2011/112/FIN, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1954697>

Healey, Nigel M. (2008). *Is higher education in really 'internationalising'?* *Higher Education*, 55(3), 333-355. doi:10.1007/s10734-007-9058-4

Hénard, Fabrice; Diamond, Leslie and Roseveare, Deborah (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*. OECD Higher Education Programme, IMHE. Recuperado de www.oecd.org/edu/imhe

Hermo, Javier y Pittelli, Cecilia (2008). *Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio de la situación en argentina y el MERCOSUR*. *Revista Española de Educación Comparada*, 14 (2008), 243-268.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (1997). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México. ISBN 968-422-931-3.

HESA (2020, 29 de enero). *Higher Education Student Statistics: UK, 2018/19 - Where students come from and go to study*. Recuperado de: <https://www.hesa.ac.uk/news/16-01-2020/sb255-higher-education-student-statistics/location>

Himitian, Evangelina (28 de julio, 2021). *Ranking: Buenos Aires, la mejor ciudad de América Latina para estudiar una carrera universitaria*. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/ranking-buenos-aires-la-mejor-ciudad-de-america-latina-para-estudiar-una-carrera-universitaria-nid28072021/>

HM Government (2019). *International Education Strategy global potential, global growth*. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/799349/International_Education_Strategy_Accessible.pdf

Hoepfl, Marie C. (1997). *Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers*. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47. doi:10.21061/jte.v9i1.a.4

Horizonte Europa (s.f.). *Horizonte Europa: nuevo programa marco de la UE*. Recuperado de: <https://www.horizonteeuropa.es/que-es>

Horta, H. (2009). *Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the State*. *Higher Education*, 58(3), 387-405. doi:10.1007/s10734-009-9201-5

Holm-Nielsen, Lauritz B.; Thorn, Kristian; Brunner, José Joaquín y Balan, Jorge (2005). *Desafíos regionales e internacionales para la educación superior en América Latina*, pp. 39 - 70. En: *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, Jane Knight: Editores. ISBN 958-97647-8-9.

Hopf, Christel (2004). *Qualitative Interviews: An Overview*, pp. 203 – 209. In: *A Companion to Qualitative Research*. Edited by Uwe Flick, Ernst von Kardorff and Ines Steinke. 1st Edition, SAGE Publications. ISBN 0 7619 7374 5.

Huang, Futao; Crăciun, Daniela; & de Wit, Hans. (2022). *Internationalization of higher education in a post-pandemic world: Challenges and responses*. *Higher Education Quarterly*, 76, 203–212. <https://doi.org/10.1111/hequ.12392>

Hudzik, John K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington: NAFSA. Recuperado de: [https://ascunretos.com/documentos/Comprehensive_Internationalization - NAFSA.pdf](https://ascunretos.com/documentos/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf)

Hudzik, John K. (2020). *Post-COVID Higher Education Internationalization. Trends & Insights*. NAFSA: Association of International Educators (september 2020). Recuperado de: <https://www.nafsa.org/sites/default/files/media/document/trends-insights-september-2020.pdf>

Hussain, Irshad (2007). *Transnational Education: Concept and Methods*; Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. ISSN 1302–6488, Volume: 8 Number: 1 Article: 13.

IAU (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*. Recuperado de: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/affirming_academic_values_in_internationalization_of_higher_education.pdf

IESALC (s.f.). *About IESALC*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/en/about-iesalc/>

IESALC (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO. ISBN 978-980-7175-65-4., 44 páginas. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989>

IIE (2018). *A World on the Move - Trends in Global Student Mobility ISSUE 2*. Institute of International Education. IIE Center for Academic Mobility Research and Impact. Recuperado de: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/A-World-on-the-Move>

IIE (2019, 18 de noviembre). *Institute of International Education. Number of International Students in the United States Hits All-Time High* – Recuperado de: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2019/11/Number-of-International-Students-in-the-United-States-Hits-All-Time-High>

INDEC (2022). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2022. Informes técnicos*. Vol. 7, nº 63 ISSN 2545-6636.

Informativo sobre Study Buenos Aires (s.f.). Cancillería de la Rep. Argentina, Embajada en Francia. Recuperado de: <https://efran.cancilleria.gob.ar/userfiles/domain-166/2017-03-01%20Study%20Buenos%20Aires%20ESP.pdf>

Institut français d'Argentine (s.f.). *Cooperación universitaria*. Recuperado de: <https://ifargentine.com.ar/institucional/universidad>

Institute for Statistics - UNESCO (s.f.) - Global Flow of Tertiary-Level Students. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva informe 2019*. En: *El español en el mundo 2019*. Anuario del Instituto Cervantes. Bala Perdida Editorial, S.L., 2019, 456 pp. ISBN (Bala Perdida Editorial): 978-84-120515-2-0.

Instituto Geográfico Nacional (s.f.). Sección: "Visor de mapas web". Recuperado de: <https://www.ign.gob.ar/>

Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss42/>

Jian Li & Xue Eryong (2021): New directions towards internationalization of higher education in China during post-COVID 19: A systematic literature review, *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2021.1941866

Jibeen, Tahira & Khan, Masha Asad (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* Vol.4, No.4, December 2015, pp. 196 - 199 ISSN: 2252-8822

JIMA (s.f.). Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina (JIMA). ¿Qué es JIMA? Recuperado de: <http://jima.anuies.mx/>

Jooste, Nico, & Heleta, Savo (2016). Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39–51. doi:10.1177/1028315316637341

Jon, J. E. (2013). Realizing Internationalization at Home in Korean Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455–470. doi:10.1177/1028315312468329

Jones, Elspeth, & de Wit, Hans (2014). Globalized internationalization: Implications for policy and practice. *Management*, 33, 95-104.

Jones, E., & Killick, D. (2013). Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum: Embedding a Global Outlook in Disciplinary Learning Outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1028315312473655>

Jones, Elspeth (2019). Is it time to pursue 'Interculturalisation'? *Times Higher Education*, 26 September 2019. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/340414919>

Jöns, H., & Hoyler, M. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59. doi: 10.1016/j.geoforum.2012.12.014

Jorgenson, S., & Shultz, L. (2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22.

Kehm, Barbara M. (2005). The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding. *Jan.2005, Volume 2, No.1, pp. 18 - 24 (Serial No.2), US-China Education Review, ISSN-1548-6613, USA.*

Khalid, Jamshed and Ali, Anees Janee (2018). *Promoting Internationalization at home in ASEAN Higher Education Institutions: A proposed project*. ASEAN Journal of Community Engagement, 2(1). Available at: <https://doi.org/10.7454/ajce.v2i1.106>

King, Russell, Findlay, Allan and Ahrens, Jill (2010). *International student mobility literature review*. Project Report. Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Bristol.

Knight, Jane (2004). *Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales*. Journal of Studies in International Education, 8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832

Knight, Jane (2005). *An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges*, pp. 1 - 38. In: Higher Education in Latin America. The International Dimension. H. De Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, J. Knight, Editors. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. DOI: 10.1596/978-0-8213-6209-9.

Knight, Jane. (2006). *Crossborder education: an analytical framework for program and provider mobility*. In: Higher Education: Handbook of Theory and Practice (pp.345-396) DOI:10.1007/1-4020-4512-3_7.

Knight, Jane (2011). *Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8(2), 135. doi:10.7238/rusc.v8i2.1067

Knight, Jane (2012a). *Student mobility and internationalization: Trends and tribulations*. Research in Comparative and International Education, 7(1), 20-33. doi:10.2304/rcie.2012.7.1.20

Knight, Jane (2012b). "Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks. In the Internationalization of Higher Education" in D. Deardorff, H. De Wit, J. Heyl and T. Adams (Eds) Handbook of International Higher Education. California: Sage Publishers. <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>

Knight, Jane (2015a). *The potential of Knowledge Diplomacy*. Higher Education and International Relations, in L. Weimer. A Wealth of Nations. EAIE. Amsterdam, the Netherlands, pp 37-45.

Knight, Jane (2015b). *Moving from Soft Power to Knowledge Diplomacy*. International Higher Education, (80), 8. doi:10.6017/ihe.2015.80.6135

Knight, Jane & de Wit, H. (2018). *Internationalization of Higher Education: Past and Future*. International Higher Education, (95), 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>

Knight, Jane (2018). *Knowledge diplomacy. A bridge linking international higher education and research with international relations*. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/kno.pdf>

Knight, Jane (2020). *The internationalization of higher education scrutinized: international program and provider mobility*. Sociologias, Porto Alegre, ano 22, n. 54, maio-ago 2020, p. 176-199. DOI 10.1590/15174522-97865.

Knight, Jane and Liu, Qin (2019). "International program and provider mobility in higher education: Research trends, challenges and issues," Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale: Vol. 48: Iss. 1, Article 3.

Kraska, M; Bourn, D; Blum, N; (2018) *From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education*. In: Davies, J and Pachler, N, (eds.) Teaching and Learning in Higher Education: Perspectives from UCL. (pp. 85-98). UCL IoE Press: London, UK.

Kreber, C. (2009). *Different perspectives on internationalization in higher education*. New Directions for Teaching and Learning, 2009(118), 1–14. doi:10.1002/tl.348

Koris, R., Mato-Díaz, F. J., & Hernández-Nanclares, N. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463–478. doi:10.1177/14749041211021247

Kothari C.R (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*, New Age International (P) Limited, Publishers, ISBN (13): 978-81-224-2488-1.

Lagoria, Silvana Lorena (2019). *Génesis de la movilidad académica en MERCOSUR: origen y desarrollo del Programa MARCA*. INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO ISSN 2347 -0658, N° 8 Vol.2Año 2019.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Recuperado de: <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-Eduaci%C3%B3n-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf>

Larrea, Marina, & Astur, Anahí (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012, pp. 83 - 98. En: E. Rinessi (Comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*, ISBN 978-987-630-165-7.

Leask, Betty. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. doi:10.1177/1028315308329786

Leask, Betty & Carroll, Jude (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': internationalisation and student experiences of inclusion and engagement, *Higher Education Research & Development*, 30:5, 647-659. DOI: 10.1080/07294360.2011.598454

Leask, Betty (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge; ISBN: 978-1-315-71695-4.

Leask, Betty Rosalie (2021). Internacionalización del currículo: evolución hacia la educación 4.0, pp. 37 - 76. En: *Internacionalización de la educación superior. Reflexiones y prácticas de Brasil y Australia / Organizadores: Marília Morosini ... [et al.]. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 1 recurso on-line (416 p.). Modo de acceso: ISBN 978-65-5623-213-3.*

Ley N° 13.031 (1947). Ley N° 13.301 sobre el régimen universitario. República Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/q1a1/normas/4169.pdf>

Ley Universitaria N° 14.297 (1954). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/q1a1/documentos/EL002752.pdf>

Ley N° 14.557 (1958) – Régimen de universidades privadas (B. O. 24/X/58). República Argentina. Recuperado de: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/544.pdf>

Ley N° 24.521 (2015). Ley de educación superior. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Lilley, Kathleen (2014). *Educating global citizens: Translating the "idea" into university organisational practice (Discussion Paper 3, Fostering Global Citizenship and Global Competence: A National Symposium)*. International Education Association of Australia (IEAA). Recuperado de: <https://www.ieaa.org.au/documents/item/293>

López-Duarte, Cristina, Maley, Jane F. & Vidal-Suárez, Marta M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics* 126, 8957–8980. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>

Lucardi, Anabella (09 de enero de 2017). *Universidad y políticas públicas: un balance sobre iniciativas y programas para la educación universitaria durante las últimas décadas*. Voces en el Fénix (Económicas Universidad de Buenos Aires). Recuperado de: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/universidad-y-politicas-publicas-un-balance-sobre-iniciativas-y-programas-para-la-educacion-universitaria-durante-las-ultimas-decadas/>

Luchilo, Lucas (2006). *Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior*. Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad: Cts, 3(7), 105-133. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2378502>

MacDonald, Stuart & Headlam, Nicola (2008). *Research Methods Handbook - Introductory guide to research methods for social research*. The Centre for Local Economic Strategies (CLES). ISBN: 1870053656.

MAGMA (2010). *Comisión de Asuntos Internacionales CONVENIO PROGRAMA DE MOVILIDAD ACADÉMICOS Y GESTORES MÉXICO ARGENTINA (MAGMA)*. Documento Ac. Pl. 731-10. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/download/ac-pl-731-10-programa-magma-anuies-cin-doc/>

MARCA (s.f.). *Programa de Movilidad Académica Regional*. Recuperado de: https://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/index.html#:~:text=El%20MARCA%20es%20un%20Programa,objetivo%20central%20de%20la%20integraci%C3%B3n

Marginson, Simon (2006). *Dynamics of national and global competition in higher education*. Higher Education (2006) 52: 1–39. DOI 10.1007/s10734-004-7649-x

Marginson, S. (2010). *Higher education in the global knowledge economy*. Procedia, Social and Behavioral Sciences, 2(5), 6962-6980. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.05.049

Marinoni, Giorgio & van't Land, Hilligje (2020). *The Impact of COVID-19 on Global Higher Education*. International Higher Education, (102), 7-9. Recuperado de: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14593>

Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana (2015). *¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina* Propuesta Educativa, núm. 43, junio, 2015, pp. 7-16 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Marshall, M. N. (1996a). *Sampling for qualitative research*. Family Practice, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>

Marshall, M. N. (1996b). *The key informant technique*, Family Practice, Volume 13, Issue 1, 1996, Pages 92–97, <https://doi.org/10.1093/fampra/13.1.92>

Martínez-Salgado, Carolina. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Mason, Jennifer (2002). *Qualitative Researching*. Second Edition. SAGE Publications Ltd. London. ISBN (10): 0 7619 7428 8 (pbk); ISBN (13): 9780761974284

Mayer, Lilian y Catalano, Bárbara (2018). *Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino*. Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Año XVI, No. 29, 2018, pp. 19-41. DOI: <https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.01>

McFaul, S. (2016). *International students' social network: Network mapping to gauge friendship formation and student engagement on campus*. Journal of International Students, 6(1), 1-13. doi:10.32674/jis.v6i1.393

Mercosur Educativo (s.f.). Programa de intercambio Académico de Portugués y Español. Recuperado de: <https://edu.mercosur.int/es-es/92-programas-e-projetos/60-programa-de-intercambio-academico-de-portugues-y-espanol.html>

Mérega, Juan Luis (21 de octubre de 2015). Consolidación del Programa de Movilidad Académica Colombia Argentina (MACA). Recuperado de: <https://www.unicen.edu.ar/content/consolidaci%C3%B3n-del-programa-de-movilidad-acad%C3%A9mica-colombia-argentina-maca>

Meuser, Michael and Nagel, Ulrike (2009). *The Expert Interview and Changes in Knowledge Production*. In: Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Eds.), 2009. *Interviewing Experts*. doi:10.1057/9780230244276

Meyer, Jean-Baptiste (2015). *La Web of Science: nueva ventana para observar movilidades*. (pp. 47 - 93). En: *Diáspora - Hacia la nueva frontera*. Jean-Baptiste Meyer, coordinador. Editorial: Universidad de la República. Publicado:2015-09-08. ISBN 978-9974-0-1264-6.

Meyer, Jean-Baptiste (2017). *MOOCS et mobilités étudiantes : vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observations au regard de l'Afrique francophone*. Presses Universitaires de France / « *Journal of international Mobility* » 2017/1 N° 5 / pages 75 à 92 ISSN 2296-5165 ISBN 9782130788713.

Meyer, Jean-Baptiste et al. (2022). « *Explorer l'avenir - pour une université africaine durable. Expansion de la jeunesse et universalisation de l'enseignement Supérieur* ». Dans le cadre de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (WHEC2022).

Mihai, Iris A., & Reisz, Robert, D. (2017). *STEM+ Productivity, Development, and Wealth, 1900–2012*. *International Perspectives on Education and Society*, 249–276. doi:10.1108/s1479-367920170000033012

Minciencias (s.f.). Horizonte 2020 para Colombia. Recuperado de: <https://minciencias.gov.co/portafolio/internacionalizacion/horizonte2020/colombia>

Ministerio de Educación de Argentina (s.f.). *Becas de posgrado de Study BA para ciudadanos/as latinoamericanos*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/campusargentinaglobal/becas-argentina/becas-de-posgrado-de-study-ba-para-ciudadanosas>

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, Publicación 2020-2021*. Recuperado de: https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (s.f.). ARCU-SUR. Recuperado de: <https://www.qub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/arcu-sur>

Mintzberg, Henry, & Westley, Frances (1992). *Cycles of organizational change*. *Strategic Management Journal*, 13(S2), 39–59. doi:10.1002/smj.4250130905

Mintzberg, Henry (2009). *Rebuilding Companies as Communities*. *Harvard Business Review*. 87.

MIT (2021). MIT, Management Sloan School, MBA Class of 2022 Profile. Recuperado de: <https://mitsloan.mit.edu/mba/admissions/class-2022-profile>

Mohajan, H. K. (2018). *Qualitative research methodology in social sciences and related subjects*. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48. doi:10.26458/jedep.v7i1.571

Morresi, Silvia; Elías, Silvina (23, 24 y 25 de noviembre de 2016). *La experiencia argentina en cooperación e internacionalización de la educación superior: el PIESCI. Una evaluación preliminar*. [Ponencia] XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - GIGU. Arequipa, Perú, 23, 24 y 25 noviembre de 2016.

Morse, Janice M. (2015). "Data Were Saturated...". *Qualitative Health Research*, 2015, Vol. 25(5) 587–588. DOI: 10.1177/1049732315576699.

Musselin, Christine (2008): *Vers un marché international de l'enseignement supérieur? - Dans Critique internationale* 2008/2 (n° 39), pages 13 à 24, Éditions Presses de Sciences Po.

Nilsson, Bengt (2003). *Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27–40. doi:10.1177/1028315302250178

NSF (2019). Table 53: Doctorate recipients with temporary visas intending to stay in the United States after doctorate receipt, by country of citizenship: 2013–19 - National Science Foundation. Recuperado de: <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf21308/data-tables>

Objetivos de Desarrollo Sostenible (s.f.). Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Observatorio del Conurbano Bonaerense (s.f.). Población estimada al 1 de julio de cada año calendario según sexo, según partido. Recuperado de: http://observatorioconurbano.unqs.edu.ar/?page_id=8195

ODSA (2022). *Pobreza multidimensional y pobreza por ingresos desde un enfoque de derechos sociales. Argentina urbana 2010-2022*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Recuperado de: <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2022/2022-OBSERVATORIO-POBREZAS-DESARROLLO-HUMANO PRENSA.pdf>

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eaq-2016-en>.

OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

Op de Beeck, I., Bijmens, H., Michielsens, C., & Van Petegem, W. (2007). *Extending and supporting physical student mobility through virtual mobility*. In *Learning by Sharing in Higher Education*. Proceedings of the 18th SPACE Annual General Meeting.

Oregioni, María S. (2017). *La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana*. *Revista Internacional De Educação Superior*, 3(1), 114–133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>

Oregioni, María S. (2021). *Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur*. *Ciencia, Tecnología y Política*, vol. 4, núm. 6, e057, 2021. ISSN: 2618-2483. DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e057>

Oun, Musab A. & Bach, Christian (2014). *Qualitative Research Method Summary*. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology (JMEST)* ISSN: 3159-0040 Vol. 1 Issue 5, pp. 252 – 258.

Otten, Matthias (2000). *Impacts of cultural diversity at home*. In: Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.

Otten, Matthias (2003). *Intercultural Learning and Diversity in Higher Education*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26. <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>

Página 12 (05 de febrero de 2022). *Resolución del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Todas las clases serán presenciales en las universidades*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/399745-todas-las-clases-seran-presenciales-en-las-universidades>

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. doi:10.1007/s10488-013-0528-y

Palys, Ted (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8. ISBN 978-1-4129-4163-1 (cloth).

PAME (s.f.). Programa Académico de Movilidad Educativa. [sitio Web]. Recuperado de: <https://pame.udual.org/>

Parmentier, P. (2020). Chapitre 7. Curriculum et internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans : Laurent Cosnefroy éd., *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (pp. 155-183). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0155>

Pereira, Aitor (10 de junio, 2020). La pionera carrera satelital argentina y sus retos: un lanzador y exportación. Agencia EFE. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/tecnologia/la-pionera-carrera-satelital-argentina-y-sus-retos-un-lanzador-exportacion/20000036-4268158>

Perrotta, Daniela (2019). *Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018*. DOI: [10.2307/j.ctvt6rkhr.16](https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkhr.16)

Perrotta, Daniela y Santos Sharpe, Andrés (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, Porto Alegre, año 22, n. 54, maio-ago 2020, p. 88-119. DOI: 10.1590/15174522-99655

Piaz, Agustín Gabriel (2015). *Acciones de resistencia a la tecnología nuclear en la Argentina: mapeando el terreno*. *Revista Redes*. Universidad Nacional de Quilmes. ISSN: 0328-3186.

PIESCI (s.f.). Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-de-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-cooperacion-internacional-piesci>

PIESCI-Convocatoria (s.f.). "Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral". – Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación - PIESCI. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/11Ae1E9d9XK_p-am17LZ9GS9rl6pWc_w1/view

PILA (s.f.). Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA). Recuperado de: <https://www.programapila.lat/presentacion/>

Pis Diez, Nayla (2019). La supresión del cobro de aranceles universitarios en Argentina (1949/1952/1954): Posiciones y oposiciones en torno a una pieza clave del "modelo peronista de universidad", pp. 19-42. En: Benente, Mauro (compilador). "Donde antes estaba solamente admitido el oligarca": la gratuidad de la educación superior a 70 años. Universidad N. de José C. Paz: EDUNPAZ. ISBN 978-987-4110-28-2.

Pittelli, C., & Hermo, J. P. (2010). La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. *Ediciones Universidad de Salamanca, Hist. educ.*, 29, 2010, pp. 135-156.

Población de Argentina (s.f.). La población en cifras. Resultados provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion>

Poggie, J. (1972). Toward Quality Control in Key Informant Data. *Human Organization*, 31(1), 23–30. <https://doi.org/10.17730/humo.31.1.6k6346820382578r>

Programa de Intercambio Universitario PIU-CINDA (s.f.). Movilidad. [sitio Web]. Recuperado de: <https://cinda.cl/movilidad/piu/>

Programa de Movilidad Estudiantil - CINDA (s.f.). PUCP, Portal de Internacionalización. [sitio Web]. Recuperado de: <https://internacionalizacion.pucp.edu.pe/programa-estudiante/cinda/>

Programa MUTIS (s.f.). Programas e Iniciativas de Cooperación Iberoamericana. MUTIS. [sitio Web]. Recuperado de: <https://seqib.org/wp-content/uploads/P%20mutis2.pdf>

Provincias de Argentina (s.f.). Portal oficial del Estado Argentino. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/pais/provincias>

Proyecciones de población de Argentina al año 2020 (s.f.). Página oficial del Gobierno de la República Argentina. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion/proyecciones>

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>

QS (2019). Best Student Cities 2019. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2019>

QS (2021a). Quacquarelli Symonds - QS World University Rankings 2022. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>

QS (2021b). Best Student Cities 2022. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2022>

QS (2021c). QS World University Rankings – Methodology. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

QS (2022a). Thinking of studying abroad? Explore the world's most student-friendly locations with the QS Best Student Cities 2023. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2023>

QS (2022b). QS World University Rankings 2023: Top global universities - Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>

QS WUR by Subject 2022 (s.f.). QS World University Rankings by Subject 2022. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2022>

Quecedo, Rosario; Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5-39. ISSN: 1136-1034.

Quicios García, M. Mercedes (2012). Las relaciones entre Latinoamérica y la Unión Europea a través de los espacios de educación superior: espacio iberoamericano del conocimiento, espacio común de educación superior América Latina – Unión Europea y espacio europeo de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 2, Núm. 4, enero –junio 2012, pp. 82 - 104. ISSN 2007 -7467.

RAE (s.f.). Diccionario panhispánico de dudas. Voseo pronominal y voseo verbal. <https://www.rae.es/dpd/voseo>

Rabossi, Marcelo y Guaglianone, Ariadna (2020). Las políticas de internacionalización universitaria en la argentina: Movilidad estudiantil y producción científica. – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 4, p. 2556-2576, dez., 2020. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14504>

Ramaswamy, M., Marciniuk, D. D., Csonka, V., Colò, L., & Saso, L. (2021). Reimagining Internationalization in Higher Education Through the United Nations Sustainable Development Goals for the Betterment of Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 388–406. <https://doi.org/10.1177/10283153211031046>

Ramírez, Beatriz (2015). La internacionalización en las universidades argentinas: percepciones de los estudiantes internacionales. RAES ISSN 1852-8171 / Año 7/ Número 11 / noviembre 2015.

Recalde, Aritz (2020). El proyecto nacional del Justicialismo y la gratuidad universitaria. CAMPO UNIVERSITARIO / Año 1. Nº1 / Julio 2020 / ISSN: 2718 6121. Recuperado de: <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/8>

REDCIUN (s.f.). Historia. Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales. Recuperado de: <https://redciun.cin.edu.ar/informacion/estatuto.html>

Rizvi, Fazal (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 17(6), 693-701. doi:10.1080/13540602.2011.625145

Robson, Sue (2017). Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, 40(3), 368-374. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.29012>

Rubin, Jon (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. An Evolutionary Overview with Exemplars. *Internationalisation of Higher Education*, Volume No. 2, 2017.

Rumbley, Laura E. (2020). Coping with COVID-19: International higher education in Europe. *Coping with COVID-19: International higher education in Europe. The European Association for International Education (EAIE)*, 1, 1-26. ISBN 9789074721554.

Santesmases Mestre, Miguel (2009). Diseño y análisis de encuestas en investigación social de mercados. DYANE Versión 4, Ediciones Pirámide, ISBN: 978-84-368-2296-0.

Saunders, B.; Sim, J.; Kingstone, T.; Bake, S.; Waterfield, J.; Bartlam, B.; Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* (2018) 52:1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

Schettini, Patricia, y Cortazzo, Inés (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Schreurs, B., Verjans, S., & Van Petegem, W. (2006, November). Towards sustainable virtual mobility in higher education institutions. In EADTU Annual Conference.

SCImago Institutions Rankings (2020, 08 de agosto). The SCImago Institutions Rankings (SIR). Recuperado de: <https://www.scimagoir.com/rankings.php>

Schugurensky, Daniel (2010). The Heteronomous University and the Question of Social Justice: In Search of a New Social Contract. In *World Studies in Education*. DOI: 10.1007/978-90-481-3221-8_4

Sebastián, Jesús (2011). *Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades*. UDUAL, México, n. 51, octubre-diciembre 2011, pp. 3-16. ISSN 0041-8935.

Sebastián, Jesús (2017). *Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior*. En: *Internacionalización de la Educación Superior*. Jocelyne Gacel-Ávila, coordinadora temática. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017, Educación Superior y Sociedad (ESS), Nueva etapa, Colección 25. ° aniversario, Vol. 21, ISSN 26107759 (formato digital).

Second IAU Global Survey Report (2022). *Higher Education - One Year into the COVID-19 Pandemic*. International Association of Universities. ISBN: 978-92-9002-216-9. Recuperado de: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf

SHANGHAI RANKING 2021 (s.f.). *2021 Academic Ranking of World Universities*. Recuperado de: <https://www.shanghairanking.com/>

Shields, Robin, & Edwards, Rebecca M. (2010). *Student mobility and emerging hubs in global higher education. Higher education, policy, and the global competition phenomenon* (pp. 235-248). New York: Palgrave Macmillan US. doi:10.1057/9780230106130_17. Recuperado de: http://link.springer.com/10.1057/9780230106130_17

Siufi, Gabriela (2009). *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*. En: *Experiencias de convergencia académica en los países del MERCOSUR; Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época Año 14, Número 1, enero 2009.

Soria, K. M., & Troisi, J. (2014). *Internationalization at home alternatives to study abroad*. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280. doi:10.1177/1028315313496572

SPU (2020). *Secretaría de Políticas Universitarias, SPU. Ministerio de Educación de la República Argentina. Síntesis de Información - Estadísticas Universitarias - 2019-2020*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

SPU (2021). *Secretaría de Políticas Universitarias, SPU. Ministerio de Educación de la República Argentina. Síntesis de Información - Estadísticas Universitarias - 2020-2021*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

SPU (2022). *Secretaría de Políticas Universitarias, SPU. Ministerio de Educación de la República Argentina. Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Stanford University (18 de marzo de 2021). *Admission Statistics - Overview for the Class of 2021. First-Year Enrolled Student Profile for the Class of 2021. Undergraduate Admission*. <https://admission.stanford.edu/apply/selection/profile17.html>

Strah, Martín (2018). *Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino*. *Question*, 1(60), e098. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e098>

Strydom, Herman. (2014). *An evaluation of the purposes of research in social work*. *Social Work/Maatskaplike Werk*. 49. 10.15270/49-2-58.

Stromquist, Nelly P. (2007). *Internationalization as a response to globalization*. *Higher Education*, 53(1), 81-105. doi:10.1007/s10734-005-1975-5

Study Buenos Aires (s.f.). *Programa Study Buenos Aires, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado de: <https://study.buenosaires.gob.ar/es>

Study International Staff (21 de febrero de 2020). 3 emerging economies that are rising stars in international higher education. Medio: Study International. Recuperado de: <https://www.studyinternational.com/news/emerging-economies-international-higher-education/>

SUNY COIL. (s.f.). Collaborative Online International Learning (COIL) [web]. SUNY, State University of New York. Recuperado de: <https://coil.suny.edu/> [22/11/2021].

Taylor, Steven J.; Bogdan, Robert and DeVault, Marjorie L. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*, 4th Edition. ISBN: 978-1-118-76729-0. September 2015, 416 Pages.

Teichler, Ulrich (2009). *Internationalisation of higher education: European experiences*. Asia Pacific Education Review, 10(1), 93-106. doi:10.1007/s12564-009-9002-7

Teichler, Ulrich (2015). *Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know*. European Review, 23(S1), S6-S37. doi:10.1017/S1062798714000787

Teichler, Ulrich (2023). "Internationalization of Higher Education". In: TIERNEY, Robert J., RIZVI, Fazal und ERKISAN, Kadrice (Eds.): *International Encyclopedia of Education*. Fourth Edition. Oxford: Elsevier 2023, pp. 239-249.

Templado, Ivana; Catri, Gabriela; Nistal, Martín y Volman, Víctor (2021). *Evidencia sobre desigualdad educativa en la Argentina*. Observatorio de Argentinos por la Educación, septiembre 2021. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2021/10/Desigualdad_educativa.docx-1.pdf

Templado, Ivana; Catri, Gabriela; Nistal, Martín y Volman, Víctor (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*. Observatorio de Argentinos por la Educación, enero 2022. Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/desigualdad-educativa-en-el-nivel-superior.pdf>

THE PIE NEWS (5 de mayo de 2020). *Int'l applicants determined to study abroad*. The PIE News. Recuperado de: <https://thepienews.com/news/most-international-applicants-determined-to-study-abroad/>

The World Bank - Surface area (sq. km) (s.f.). *Plataforma interactiva de búsqueda de datos*. Surface area (sq. km) + país (datos correspondientes al año 2020). Recuperado de: <https://data.worldbank.org/indicator/AG.SRF.TOTL.K2?view=chart>

THE: World University Rankings 2022: methodology. (s.f.). Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2022-methodology>

THE World Universities Ranking 2022 (s.f.). THE - World University Rankings. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

Theiler, Julio C. (2005). *Internacionalización de la educación superior en Argentina*, pp. 71-112. En: *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel- Ávila, Jane Knight: Editores. ISBN 958-97647-8-9.

Theiler, Julio César y Mérega, Juan Luis (2018). *Argentina*, pp. 35-56, en: *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Jocelyne Gacel-Ávila Editora. RIESAL, Universidad de Guadalajara, ISBN: 978-84-17523-28-2.

Tobin, Marcelo (2014). *Internacionalización. Conceptos y prácticas*. En: Tangelson, Guillermo (Compilador). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. - 1a ed. - Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2014. ISBN 978-987-1987-22-1

Trahar, Sheila & Hyland, Fiona (2011). *Experiences and perceptions of internationalisation in higher education in the UK*. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 623-633. doi:10.1080/07294360.2011.598452

Tünnermann Bernheim, Carlos (2008). *La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria*, pp. 16 – 20. En: Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (compiladores). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

Turner, D. W. (2010). *Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators*. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>

UBAINTERNACIONAL (s.f.). "Jóvenes de Intercambio México – Argentina (J.I.M.A)". Convocatoria, primer semestre de 2016. Recuperado de: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/JIMA-Convocatoria-1-2016_FSOC.pdf

UCHILE (s.f.). Universidad de Chile. Programa Erasmus Mundus. Recuperado de: <https://uchile.cl/presentacion/relaciones-internacionales/redes/erasmus/programa-erasmus-mundus>

UDELAR (s.f.). Sistema ARCU-SUR. Recuperado de: <https://udelar.edu.uy/CEIyA/sistema-arcu-sur/>

UDUAL (s.f.). Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME). [sitio Web]. Recuperado de: <https://www.udual.org/principal/pame/>

UNC (s.f.). Programa de Promoción Universidad Argentina. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/gesti%C3%B3n/programa-de-promoci%C3%B3n-universidad-argentina#:~:text=El%20Programa%20de%20Promoci%C3%B3n%20de,intereses%20estrat%C3%A9gicos%20de%20la%20Naci%C3%B3n>

UNCUYO (2020). *Relevamiento sobre internacionalización del curriculum (en universidades de Argentina)*. Informe de resultados, octubre de 2020. Universidad Nacional de Cuyo, (SIIP). Recuperado de: <https://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/informe-relevamiento-internacionalizacion.pdf>

UNESCO (2022). *Higher education figures at a glance*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_en.pdf

UNS (14 de diciembre de 2021). Los rectores y rectoras trazaron los lineamientos de la universidad post pandemia. Recuperado de: <http://www.uns.edu.ar/noticias/2021/6042>

UNSL (29 de junio de 2018). *Palabras originales del Manifiesto Liminar de 1918*. Recuperado de: <http://www.noticias.unsl.edu.ar/29/06/2018/palabras-originales-del-manifiesto-liminar-de-1918/>

Valles, Miguel S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*, Número 32. Centro de Investigaciones Sociológicas. ISBN: 84-7476-342-8

Van Damme, Dirk (2001). *Quality issues in the internationalisation of higher education*. *Higher Education* 41: 415–441. <https://doi.org/10.1023/A:1017598422297>

- Van der Wende, Marijk (1997). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective*. *Journal of Studies in International Education*, 1(2), 53–72. <https://doi.org/10.1177/102831539700100204>
- Van der Wende, M. (2007). *Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade*. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 274–289. <https://doi.org/10.1177/1028315307303543>
- Vigil Taquechel, Carlos Alberto. (2013). *Aprendiendo de la experiencia del programa ALBAN para mejorar la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea y América Latina*. *Investigación y Desarrollo*, 21(1), 286–311. ISSN 2011-7574.
- Volet, S. E., & Ang, G. (1998). *Culturally Mixed Groups on International Campuses: an Opportunity for Inter-cultural Learning*. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0729436980170101>
- Vriens, M., Van Petegem, W., Op de Beeck, I., & Achten, M. (2010). *Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility*. In *EDULEARN 2010. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6695–6702). *International Association of Technology, Education and Development (IATED)*; Spain.
- Wächter, B. (2003). *An Introduction: Internationalisation at Home in Context*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5–11. doi:10.1177/1028315302250176
- Warwick, Philip. (2014). *The international business of higher education – A managerial perspective on the internationalisation of UK universities*. *The International Journal of Management Education*, 12(2), 91–103. doi:10.1016/j.ijme.2014.02.003
- Weimer, Leasa; Hoffman, David; & Silvonen, Anni (2019). *Internationalisation at Home in Finnish higher education institutions and research institutes (Report)*. Ministry of Education and Culture, Helsinki 2019. ISBN PDF 978-952-263-647-8.
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). *The international branch campus as transnational strategy in higher education*. *Higher Education*, 64(5), 627–645. doi:10.1007/s10734-012-9516-5
- Wilkins, Stephen & Rumbley, Laura. (2018). *What a Branch Campus Is: A Revised Definition*. *International Higher Education*. DOI: 2. 12. 10.6017/ihe.0.93.10416.
- Williams, Carrie (2007). *Research Methods*. *Journal of Business & Economic Research* – March 2007. Volume 5, Number 3. DOI <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>
- World Bank (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571> License: CC BY 3.0 IGO.
- Yang, R. (2010). *Soft power and higher education: an examination of China's Confucius Institutes*. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 235–245. doi:10.1080/14767721003779746
- Yang Q, Shen J, Xu Y. (2022). *Changes in International Student Mobility amid the COVID-19 Pandemic and Response in the China Context*. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences* (2022) 15:23–40 <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00333-7>
- Yuan Gao, Catherine (2019). *Measuring University Internationalization*. *Palgrave Studies in Global Higher Education*. ISBN 978-3-030-21464-7 / ISBN 978-3-030-21465-4 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21465-4>

Yung-chi Hou, Angela (2014). Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the AsiaPacific region: the Taiwanese experience, Studies in Higher Education, 39:1, 135-152, DOI: 10.1080/03075079.2011.646258

Zolfaghari, Akbar; Shatar Sabran, Mohammad & Zolfaghari, Ali (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. US-China Education Review, ISSN 1548-6613, USA. May 2009, Volume 6, No.5 (Serial No.54).

ANEXOS

Anexo 1 – Lista: Expertos en IES (y del Gobierno) Entrevistados

Tabla 57: Breve presentación de cada uno de los expertos en IES (y del Gobierno) entrevistados

GOBIERNO NACIONAL Y CIUDAD DE BUENOS AIRES
INSTITUCIÓN: PROGRAMA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL (PIESCI) / SPU (SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS) – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA ENTREVISTADA: MARINA LARREA PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA CARGO: COORDINADORA PIESCI. ES CONSIDERADA POR VARIOS DE LOS ENTREVISTADOS COMO UNA PIEZA MUY IMPORTANTE DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. FECHA DE LA ENTREVISTA: 16/09/2021 DURACIÓN: 2H 00MIN 27S - WAV
INSTITUCIÓN: PROGRAMA “STUDY BUENOS AIRES” – GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: MAURO ALEJO GUEVARA PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA CARGO: GERENTE DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA INTERNACIONAL DEL PROGRAMA “STUDY BUENOS AIRES” FECHA DE LA ENTREVISTA: 06/10/2021 DURACIÓN: 1H 36MIN 07S – MP3
EXPERTOS EN EL CASO ARGENTINO Y A NIVEL INTERNACIONAL
NOMBRE: JOCELYNE GACEL-ÁVILA PAÍS DE NACIONALIDAD: MÉXICO / FRANCIA EXPERIENCIA: ES INVESTIGADORA DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE MÉXICO (NIVEL 2). EXPERTA MUNDIAL EN EL ÁREA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CON MÁS DE 23 LIBROS Y 90 ARTÍCULOS SOBRE LA TEMÁTICA. FECHA DE LA ENTREVISTA: 25/06/2021 – 08/06/2022 DURACIÓN: 54MIN 43S (PRIMERA) – MP3 / 01H 13MIN 27S (SEGUNDA) - WAV
NOMBRE: NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA EXPERIENCIA: INVESTIGADOR DE AMPLIA TRAYECTORIA EN EL ÁREA POLÍTICAS, PLANIFICACIÓN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. POSEE MÁS DE 150 PUBLICACIONES SOBRE LA TEMÁTICA. ACTUALMENTE ES EDITOR GENERAL DE LA REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD (ESS) DEPENDIENTE DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). FECHA DE LA ENTREVISTA: 13/07/2021 DURACIÓN: 1H 13MIN 56S – MP3
NOMBRE: JULIO THEILER PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA EXPERIENCIA: POSEE AMPLIA TRAYECTORIA EN TEMAS RELACIONADOS CON LA INTERNACIONALIZACIÓN, CONTANDO CON VARIAS PUBLICACIONES Y PONENCIAS A LO LARGO DE LATINOAMÉRICA. HA SIDO REFERENTE Y PARTICIPANTE EN LA FUNDACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES ESCALA (DE AUGM) Y PILA (PROGRAMA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO LATINOAMERICANO, FORMADO POR EL CIN, ANUIES, ASCUN). TIENE LA EXPERIENCIA COMO RESPONSABLE DE OFICINA DE RELACIONES INTERNACIONALES DE UNA UNIVERSIDAD (U. NACIONAL DEL LITORAL, ARGENTINA) Y ACTUALMENTE – ENTRE VARIOS CARGOS – ES ASESOR DE LA COMISIÓN DE ASUNTOS INTERNACIONALES DEL CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) Y DEL PROGRAMA PILA. FECHA DE LA ENTREVISTA: 19/07/2021 - 5/10/2021 - 08/02/2022 – 03/03/2022 – 19/04/2023 DURACIÓN: 1H 31MIN 00S (PRIMERA) – M4A / 1H 15MIN 31S (SEGUNDA) – MP3 / 1H 05MIN 27S (TERCERA) – WAV / 1H 01MIN 03S (CUARTA) – WAV / 43M 58S
NOMBRE: PABLO BENEITONE PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA EXPERIENCIA: ASESOR DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN Y FISCALIZACIÓN UNIVERSITARIA – SPU – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. EXPERTO EN INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y OTROS PUNTOS RELACIONADOS A LA TEMÁTICA. CAPACITADOR PARA EL PIESCI, CONSULTOR Y CONFERENCISTA EN LA MATERIA. ADEMÁS, A COORDINADO PROGRAMAS Y PROYECTOS INTERNACIONALES DE MOVILIDAD ACADÉMICA,

COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y CONVERGENCIA REGIONAL EN DISTINTOS PAÍSES DE LA REGIÓN (ERASMUS +, ERASMUS MUNDUS, ETC.)

FECHA DE LA ENTREVISTA: 04/10/2021 - 05/10/2021 – 25/02/2022 – 11/04/2023

DURACIÓN: 1H 28MIN 18S (PRIMERA) – MP3 / 1H 46MIN 51S (SEGUNDA) – MP3 / 1H 57MIN 17S (TERCERA) – WAV / 46M 56S (CUARTA)

NOMBRE: MARCELO TOBIN

PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA

EXPERIENCIA: EXPERTO EN INTERNACIONALIZACIÓN. ASESOR DE UNIVERSIDADES DE ARGENTINA Y DEL CIN (CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL-ARGENTINA). EXDIRECTOR DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Y DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 21/02/2022

DURACIÓN: 1H 48MIN 17S - WAV

NOMBRE: HANS DE WIT

PAÍS DE NACIONALIDAD: PAÍSES BAJOS

EXPERIENCIA: ES UNO DE LOS EXPERTOS EN INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS RECONOCIDOS DEL MUNDO, TENIENDO CIENTOS DE PAPERS EN LA MATERIA. FUE DIRECTOR DEL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL EN BOSTON COLLEGE (2015 - 2020), MIEMBRO FUNDADOR Y PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y EDITOR FUNDADOR DEL JOURNAL OF STUDIES IN INTERNATIONAL EDUCATION. RECIBIÓ EN EL AÑO 2019 EL PREMIO CHARLES KLEASEK DE LA ASOCIACIÓN DE ADMINISTRADORES DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL (AIEA), EN RECONOCIMIENTO A SU APOORTE AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 17/03/2022 - 21/04/2022 – 01/02/2023

DURACIÓN: 1H 10MIN 53S (PRIMERA) – WAV / 52MIN 54S (SEGUNDA) – WAV / 48MIN 51S (TERCERA)

NOMBRE: JANE KNIGHT

PAÍS DE NACIONALIDAD: CANADÁ

EXPERIENCIA: EXPERTA MUNDIAL EN INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS OCHENTA COMENZÓ A DESARROLLAR CONCEPTOS Y DEFINICIONES SOBRE EL TEMA (EN 1994 DIO UNA DE LAS PRIMERAS DEFINICIONES DE IES). HA ESCRITO CIENTOS DE PAPERS Y LIBROS. ALGUNOS DE SUS PUESTOS HAN SIDO EL DE PROFESOR DEL "ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION," DE LA UNIVERSITY OF TORONTO Y LA PARTICIPACIÓN COMO "ADVISORY BOARD MEMBER" EN MUCHAS UNIVERSIDADES. LA PROFESORA KNIGHT POSEE VARIOS PREMIOS Y RECONOCIMIENTOS INTERNACIONALES POR SU APOORTE A LA IES.

FECHA DE SU APOORTE (POR ESCRITO): 16/04/2022 – EMAIL.

NOMBRE: BETTY LEASK

PAÍS DE NACIONALIDAD: AUSTRALIA

EXPERIENCIA: REFERENTE MUNDIAL EN INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO, CONCEPTO QUE HA DESARROLLADO Y QUE ES UTILIZADO ACTUALMENTE EN TODO EL MUNDO. ENTRE SUS MÚLTIPLES CARGOS DESTACAMOS EL DE EDITORA JEFE DEL "JOURNAL OF STUDIES IN INTERNATIONAL EDUCATION", Y EL DE "RESEARCH FELLOW AT THE CENTRE FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION (CIHE) AT BOSTON COLLEGE". HA OBTENIDO EL PREMIO EAIE 2016 TONY ADAMS A LA EXCELENCIA EN INVESTIGACIÓN Y EL PREMIO A LA EXCELENCIA 2015 DE LA IEAA POR SU DISTINGUIDA CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 27/04/2022 y 31/08/2022

DURACIÓN: 1H 23MIN 23S (PRIMERA) – WAV / 59MIN 03S (SEGUNDA) – M4A

NOMBRE: SYLVIE DIDOU AUPETIT

PAÍS DE NACIONALIDAD: MÉXICO / FRANCIA

EXPERIENCIA: ES INVESTIGADORA EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS (CINVESTAV). EN EL ÁREA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TIENE UNA LARGA TRAYECTORIA, CON DECENAS DE ARTÍCULOS Y LIBROS PUBLICADOS. ALGUNOS DE SUS CARGOS SON EL DE TITULAR DE LA CÁTEDRA "ASEGURAMIENTO DE CALIDAD Y NUEVOS PROVEEDORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA" DE UNESCO Y COORDINADORA DE LA RED RIMAC "INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDADES ACADÉMICAS Y CIENTÍFICAS".

FECHA DE LA ENTREVISTA: 29/04/2022

DURACIÓN: 1H 54MIN 48S - WAV

NOMBRE: JOS BEELEN

PAÍS DE NACIONALIDAD: PAÍSES BAJOS

EXPERIENCIA: ES PROFESOR DE GLOBAL LEARNING EN PAÍSES BAJOS E INGLATERRA. ADEMÁS, ES EXPERTO EN INTERNACIONALIZACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS, ASESORANDO UNIVERSIDADES EN VARIOS PAÍSES. ENTRE SUS NUMEROSOS LOGROS ESTÁ LA PUBLICACIÓN "IMPLEMENTING INTERNATIONALISATION AT HOME (2007)", UN SET DE HERRAMIENTAS CONFECCIONADO PARA LA EAIE (ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL), A PARTIR DE LO CUAL HA PARTICIPADO EN NUMEROSOS PAPERS SOBRE ESA ÁREA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN, EN CONJUNTO CON OTROS INVESTIGADORES.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 09/05/2022

DURACIÓN: 52MIN 16S - WAV

NOMBRE: FIONA J. H. HUNTER

PAÍS DE NACIONALIDAD: REINO UNIDO

EXPERIENCIA: ES INVESTIGADORA, CONSULTORA Y CAPACITADORA DE TEMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ENTRE ALGUNOS DE SUS CARGOS PODEMOS MENCIONAR EL DE HABER SIDO PRESIDENTE DE LA EAIE (ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL) Y ACTUALMENTE DIRECTORA ASOCIADA DEL CENTRO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CHEI) EN LA UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE EN MILÁN Y EL DE CO-EDITOR DEL "JOURNAL OF STUDIES FOR INTERNATIONAL EDUCATION (JSIE)".

FECHA DE SU APORTE (POR ESCRITO): 09/05/2022 – EMAIL.

NOMBRE: MAXIMILIANO SAINZ

PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA

EXPERIENCIA: ES EXPERTO EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL. FUE DEL 2011 AL 2017 SUPERVISOR ACADÉMICO DEL "DIPLOMADO EN INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR" DEL COLEGIO DE LAS AMÉRICAS – ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA INTERAMERICANA (OUI). DESTACAMOS QUE EJERCIÓ COMO RESPONSABLE DE LA COOPERACIÓN CON LAS AMÉRICAS EN LA OFICINA DE RRH DE LA UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2004 – 2016). DESDE EL 2007 ES CONFERENCISTA Y CAPACITADOR EN INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 13/05/2022

DURACIÓN: 1H 56MIN 42S - WAV

NOMBRE: ELSPETH JONES

PAÍS DE NACIONALIDAD: REINO UNIDO

EXPERIENCIA: ES EXPERTA EN INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SIENDO JUNTO A JOS BEELLEN CREADORES DE UNA DE LAS DEFINICIONES DE INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA MÁS DIFUNDIDA EN EL MUNDO, ADEMÁS DE SER TAMBIÉN UNA ESTUDIOSA - CON DECENAS DE PAPERS PUBLICADOS - DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO, INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIVA, CIUDADANÍA GLOBAL Y COMPETENCIA INTERCULTURAL; ENTRE OTROS TEMAS. ES MIEMBRO DEL COMITÉ CIENTÍFICO DEL CENTRO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL CONSEJO EDITORIAL DE LA REVISTA "JOURNAL OF STUDIES IN INTERNATIONAL EDUCATION". EN SEPTIEMBRE DE 2014, RECIBIÓ EL PREMIO "TONY ADAMS AWARD FOR EXCELLENCE IN RESEARCH" DE LA EAIE (EUROPEAN ASSOCIATION FOR INTERNATIONAL EDUCATION).

FECHA DE LA ENTREVISTA: 20/07/2022

DURACIÓN: 1H 10MIN 43S - M4A

NOMBRE: DANIELA PERROTTA

PAÍS DE NACIONALIDAD: ARGENTINA

EXPERIENCIA: ES INVESTIGADORA ADJUNTA DEL CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS (CONICET), CUMPLIENDO ESE ROL EN EL IICE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA. ALGUNAS DE SUS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SE ENFOCAN EN LAS "POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL CONOCIMIENTO Y POLÍTICAS DE EVALUACIÓN" Y EN LA INTEGRACIÓN REGIONAL EN AMÉRICA LATINA VINCULADA CON LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 10/02/2023

DURACIÓN: 1H 35M 45S - M4A

NOMBRE: JOSÉ ANTONIO QUINTEIRO GORIS

PAÍS DE NACIONALIDAD: VENEZUELA

EXPERIENCIA: ACTUALMENTE ES COORDINADOR DE PROGRAMAS DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC- UNESCO). ES CONFERENCISTA A NIVEL INTERNACIONAL, ESTANDO DENTRO DE SUS TEMAS DE INTERÉS LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 03/05/2023

DURACIÓN: 1H 38M 01S - M4A

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2 – Lista: Responsables de ORI Entrevistados

Tabla 58: Responsables de oficinas de relaciones internacionales entrevistados

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NOROESTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: GASTÓN CRUPI CARGO: DIRECTOR DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 30/07/2021 Y 22/03/2022 DURACIÓN: 1H 12MIN 24S (PRIMERA) – MP3 / 1H 02MIN 52S (SEGUNDA) - WAV	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: PATRICIO CONEJERO ORTIZ CARGO: SUBSECRETARIO DE ASUNTOS INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 02/08/2021 Y 19/08/2021 DURACIÓN: 1H 06MIN 18S (PRIMERA) – MP3 / 1H 32MIN 31S (SEGUNDA) – MP3
UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA (3) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: ALEX MARKMAN CARGO: DIRECTORA DE PROGRAMAS INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 03/08/2021 Y 21/02/2022 DURACIÓN: 1H 05MIN 09S (PRIMERA) – MP3 / 1H 12MIN 48S (SEGUNDA) - WAV	UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS (4) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y SEDES EN CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: SOLEDAD ZAPIOLA CARGO: DIRECTORA EJECUTIVA, OFICINA DE PROGRAMAS INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 04/08/2021 Y 26/08/2021 DURACIÓN: 1H 28MIN 27S (PRIMERA) – MP3 / 1H 57MIN 49S (SEGUNDA) – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (5) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: JUAN LUIS MÉREGA CARGO: SUBSECRETARIO DE PLANIFICACIÓN Y RELACIONES INSTITUCIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 06/08/2021 Y 13/09/2021 DURACIÓN: 1H 44MIN 22S (PRIMERA) – MP3 / 1H 23MIN 07S (SEGUNDA) – MP3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (6) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y SEDES EN CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: MARTA PINI CARGO: DIRECTORA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 10/08/2021 DURACIÓN: 2H 07MIN 41S – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (7) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE CÓRDOBA ENTREVISTADA: MIRIAN ALICIA CARBALLO CARGO: PROSECRETARIA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 17/08/2021 Y 13/10/2021 DURACIÓN: 1H 52MIN 40S (PRIMERA) – MP3 / 1H 33MIN 16S (SEGUNDA) – MP3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (8) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA 1: LISSY DELLA ROSA CARGO: EX DIRECTORA DE RRII (EN EL CARGO HASTA 2021). FECHA DE LA ENTREVISTA: 18/08/2021 Y 27/08/2021 DURACIÓN: 1H 58MIN 33S (PRIMERA) – M4A / 3H 20MIN 49S (SEGUNDA) – MP3 ENTREVISTADA 2: AGOSTINA CURCIO CARGO: DIRECTORA DE RRII (ACTUAL) FECHA DE LA ENTREVISTA: 18/03/2022 DURACIÓN: 2H 06MIN 21S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (9) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE MENDOZA ENTREVISTADA: JIMENA ESTRELLA ORREGO	UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (10) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE SANTA FE ENTREVISTADA 1: PATRICIA ROJO

CARGO: DIRECTORA DE LA SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INTERNACIONALES Y POSGRADO FECHA DE LA ENTREVISTA: 24/08/2021 Y 24/01/2022 DURACIÓN: 1H 34MIN 25S (PRIMERA) – MP3 / 1H 41MIN 52S (SEGUNDA) - WAV	CARGO: SECRETARIA ÁREA INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 25/08/2021 DURACIÓN: 1H 45MIN 01S – MP3 ENTREVISTADA 2: SABRINA BENEDETTO CARGO: COORDINADORA DEL ÁREA DE INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 22/02/2022 DURACIÓN: 52MIN 39S - WAV
UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (11) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES Y PROVINCIAS: BUENOS AIRES; ENTRE RÍOS; MENDOZA; SANTA FE. ENTREVISTADA: MARÍA VERÓNICA MUÑOZ CARGO: DIRECTORA DE RRII Y COOPERACIÓN ACADÉMICA FECHA DE LA ENTREVISTA: 25/08/2021 Y 24/02/2022 DURACIÓN: 2H 19MIN 28S (PRIMERA) – MP3 / 01H 21MIN 39S (SEGUNDA) - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN (12) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: VALERIA ANDREA PATTACINI CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 31/08/2021 Y 24/09/2021 DURACIÓN: 2H 08MIN 13S (PRIMERA) – MP3 / 1H 17MIN 57S (SEGUNDA) – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (13) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE SANTE FE ENTREVISTADO 1: PEDRO SÁNCHEZ IZQUIERDO CARGO: SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 10/09/2021 Y 13/09/2021 DURACIÓN: 1H 33MIN 12S (PRIMERA) – MP3 / 1H 04MIN 32S (SEGUNDA) – MP3 ENTREVISTADO 2: MIGUEL SERGIO RODRÍGUEZ CARGO: DIRECTOR DE INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 12/03/2022 DURACIÓN: 3H 25MIN 49S - WAV	UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA (14) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES Y PROVINCIA DE SANTA FE ENTREVISTADO: EZEQUIEL MATEO MARTINICH CARGO: SECRETARIO DE RELACIONES INSTITUCIONALES Y MIEMBRO DEL EQUIPO TÉCNICO DE LA COMISIÓN DE RRII DEL CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS DE ARGENTINA FECHA DE LA ENTREVISTA: 14/09/2021 Y 17/09/2021 DURACIÓN: 1H 11MIN 45S (PRIMERA) – MP3 / 1H 52MIN 51S (SEGUNDA) – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR (15) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: CLAUDIA SARMORIA CARGO: SUBSECRETARIA DE INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 15/09/2021 Y 24/09/2021 DURACIÓN: 1H 55MIN 26S (PRIMERA) – MP3 / 1H 16MIN 47S (SEGUNDA) – MP3	UNIVERSIDAD AUSTRAL (16) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES / CIUDAD DE BUENOS AIRES / PROVINCIA DE SANTA FE ENTREVISTADA: MARÍA GABRIELA ESPECHE CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 17/09/2021 DURACIÓN: 2H 00MIN 47S – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (17) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE SAN LUIS ENTREVISTADO: FÉLIX DANIEL NIETO QUINTAS CARGO: DIRECTOR DE LA SECRETARÍA DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 20/09/2021 DURACIÓN: 2H 21MIN 18S – MP3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA (18) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: DANIEL ANTENUCCI CARGO: VICERRECTOR FECHA DE LA ENTREVISTA: 22/09/2021 DURACIÓN: 1H 47MIN 22S – MP3
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (19)	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES (20)

GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE ENTRE RÍOS ENTREVISTADO: DANIEL CAPODOGLIO CARGO: RESPONSABLE DE LA SECRETARÍA PRIVADA Y DEL CONSEJO SUPERIOR, Y RESPONSABLE DE LA OFICINA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 29/09/2021 DURACIÓN: 2H 09MIN 00S – MP3	GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA 1: EUGENIA ISABEL CANNATA CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 30/09/2021 DURACIÓN: 1H 11MIN 26S – MP3 ENTREVISTADO 2: GERMÁN MOYANO CARGO: ACTUAL DIRECTOR DE RRII (a partir de 2023) FECHA DE LA ENTREVISTA: 25/04/2023 DURACIÓN: 52M 26S – M4A
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (21) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: INÉS SACK CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 01/10/2021 DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 1H 55MIN 39S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE (22) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE CORRIENTES / PROVINCIA DEL CHACO ENTREVISTADO: GUSTAVO ALEJANDRO TRIPALDI CARGO: SECRETARIO GENERAL DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 07/10/2021 DURACIÓN: 1H 59MIN 27S – MP3
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (23) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: 30 SEDES A LO LARGO DE CASI TODO EL PAÍS. ENTREVISTADA: CARLA ALLENDE CARGO: SECRETARIA DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA DE UTN CÓRDOBA, COORDINADORA DE LA INICIATIVA PIESCI PARA 17/30 FACULTADES REGIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 12/10/2021 DURACIÓN: 2H 00MIN 41S – MP3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO (24) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE RÍO NEGRO ENTREVISTADA: MARÍA PAULA AWE LUCA CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 15/10/2021 Y 17/03/2022 DURACIÓN: 2H 07MIN 01S (PRIMERA) – MP3 / 48MIN 52S (SEGUNDA) - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY (25) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE JUJUY ENTREVISTADA: BETTINA SIUFI CARGO: COORDINADORA DE LA OFICINA DE PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN E INTEGRACIÓN REGIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 15/10/2021 DURACIÓN: 2H 19MIN 21S – MP3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (26) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE SAN JUAN ENTREVISTADO: LEONARDO DRAZIC CARGO: COORDINADOR DEL ÁREA DE RRII DE LA SECRETARÍA DE POSGRADO Y RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 26/10/2021 DURACIÓN: 2H 48MIN 25S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN (27) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE TUCUMÁN ENTREVISTADO: GUSTAVO SANTAMARINA CARGO: DIRECTOR DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 05/11/2021 DURACIÓN: 1H 47MIN 51S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (28) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE MISIONES ENTREVISTADA: GISELA BELÉN MONTIEL CARGO: GESTORA GENERAL DE RRII E INTEGRACIÓN REGIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 11/11/2021 DURACIÓN: 2H 16MIN 08S - WAV
UNIVERSIDAD DE BELGRANO (29) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: CLAUDIA SORIA	UNIVERSIDAD DEL SALVADOR (30) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: JUAN MANUEL GODOY

CARGO: DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 16/11/2021 DURACIÓN: 1H 51MIN 04S - WAV	CARGO: COORDINADOR DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 14/12/2021 DURACIÓN: 2H 57MIN 41S - WAV
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY (31) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE ENTRE RÍOS ENTREVISTADA: ANDREA HASSEN CARGO: VICERRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 15/12/2021 DURACIÓN: 2H 09MIN 38S - WAV	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA (32) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE CÓRDOBA ENTREVISTADO: MILTON ESCOBAR CARGO: SECRETARIO DE ASUNTOS INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 17/12/2021 DURACIÓN: 3H 11MIN 19S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS (33) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: GUILLERMO TANGELSON CARGO: DIRECTOR DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 20/12/2021 DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 2H 50MIN 58S - WAV	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA (34) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE SALTA ENTREVISTADA: VALERIA R. VORANO CARGO: DIRECTORA DE UCASAL INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 27/12/2021 DURACIÓN: 3H 05MIN 55S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (35) TIPO DE GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: RUTH DEKIERMACHER CARGO: REPRESENTANTE DE ASUNTOS INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 28/12/2021 DURACIÓN: 2H 47MIN 48S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE HURLINGHAM (36) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADAS: JOSEFINA CHÁVEZ*; ALICIA DI SANTO Y SOFÍA BERTINAT (ASISTENTES) CARGO: *DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 04/01/2022 DURACIÓN: 2H 24MIN 48S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ (37) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: MARIANO AMEGHINO CARGO: DIRECTOR DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 15/02/2022 DURACIÓN: 2H 18MIN 21S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA (38) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE FORMOSA ENTREVISTADA: FANNY BARRETO CARGO: DIRECTORA DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 21/02/2022 Y 23/02/2022 DURACIÓN: 1H 08MIN 08S (PRIMERA) – WAV / 1H 12MIN 39S (SEGUNDA) - WAV
UNIVERSIDAD DE PALERMO (39) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: RICARDO POPOVSKY CARGO: RECTOR FECHA DE LA ENTREVISTA: 22/02/2022 DURACIÓN: 1H 17MIN 05S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO (40) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: MARCELO MONZÓN CARGO: DIRECTOR DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 24/02/2022 DURACIÓN: 2H 05MIN 47S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA (41) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE LA PAMPA ENTREVISTADA: SABRINA SANTOS CARGO: JEFA DEL DEPARTAMENTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 03/03/2022	UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA EMPRESA (42) GESTIÓN: PRIVADA / UBICACIÓN: CIUDAD DE BUENOS AIRES ENTREVISTADA: PAULA CATALINA IGLESIAS CARGO: COORDINADORA DE UADE INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 07/03/2022

DURACIÓN: 2H 34MIN 38S - WAV	DURACIÓN: 2H 02MIN 45S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (43) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE CÓRDOBA ENTREVISTADA: MELINA TALANO CARGO: SECRETARIA DE POSGRADO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL FECHA DE LA ENTREVISTA: 16/03/2022 DURACIÓN: 1H 38MIN 30S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA (44) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE LA RIOJA ENTREVISTADO: ALEJANDRO ÁLVAREZ CARGO: SUBSECRETARIO DE RRII FECHA DE LA ENTREVISTA: 25/03/2022 DURACIÓN: 2H 25MIN 17S - WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA (45) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE CATAMARCA ENTREVISTADA: TAMARA LUISINA MASCAREÑO VARAS CARGO: SUBSECRETARIA DE RELACIONES INSTITUCIONALES E INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 29/03/2022 DURACIÓN: 1H 43MIN 09S - WAV	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (46) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DEL NEUQUÉN Y PROVINCIA DE RÍO NEGRO ENTREVISTADO 1: LIONEL KORSUNSKY CARGO: DIRECTOR DE LA DELEGACIÓN BS. AS. /EXSUBSECRETARIO DE RELACIONES INTERNACIONALES FECHA DE LA ENTREVISTA: 12/04/2022 y 19/04/2022 DURACIÓN: 1H 10MIN 05S (PRIMERA) – WAV / 58MIN 30S (SEGUNDA) - WAV ENTREVISTADO 2: ENRIQUE MASES CARGO: SUBSECRETARIO DE RRII Y DIRECTOR DE POSGRADO FECHA DE LA ENTREVISTA: 26/04/2022 DURACIÓN: 1H 31MIN 55S – WAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN (47) GESTIÓN: PÚBLICA / UBICACIÓN: PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTREVISTADO: PABLO ALBERTTI CARGO: SECRETARIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA: 13/04/2022 DURACIÓN: 2H 40MIN 21S - WAV	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3 – Exestudiantes (recientes) franceses de Intercambio en Argentina

Tabla 59: Estudiantes (recientes) de intercambio franceses en universidades argentinas

Área de estudio – AE: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas / Administración de Empresas y Economía (1); Ciencias Básicas/Aplicadas/Medicina, Tecnología e Ingenierías (2); Psicología (3) / Tipo de Intercambio (TI): presencial – P; virtual 100% por la Pandemia – V; presencial y luego obligada/o a virtual por la pandemia – PVP; presencial y luego una parte al final del intercambio obligado/a realizar virtual por la pandemia – PVPF / Una exestudiante francesa (EFIA1) fue entrevistada a través de videollamada (27/10/2021), siendo la duración del audio de 58M 56S / 24/02/2022 fue la primera recepción de un Cuestionario Cualitativo de un exestudiante, mientras que las últimas fueron en agosto de 2022.

Código	FE	Sexo	Universidad de origen en Francia	Universidad en Argentina (destino)	Provincia (destino)	AE	TI	Período en Argentina
EFIA1	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de Quilmes	Provincia de Buenos Aires	1	V	julio 2020-agosto 2021
EFIA2	20-23	M	Sciences Po Lyon	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	julio 2019-abril 2020
EFIA3	20-23	M	École Centrale de Marseille	Universidad Nacional de Rosario	Provincia de Santa Fe	2	P	marzo-julio, 2017
EFIA4	20-23	H	INSA Rennes	Universidad Nacional de la Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	agosto-diciembre, 2019
EFIA5	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2018-2019
EFIA6	20-23	M	ENSEEIH	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto-diciembre, 2018
EFIA7	20-23	M	ENSEEIH	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	febrero-agosto, 2018
EFIA8	20-23	M	L'Institut Agro Rennes-Angers	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	agosto-diciembre, 2019
EFIA9	20-23	M	Université de Technologie de Compiègne (UTC)	UTN-F.R. Buenos Aires	CABA	2	P	febrero-agosto, 2016
EFIA10	20-23	M	Université de Rennes I	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	PVP	agosto 2019-junio 2020
EFIA11	20-23	H	KEDGE Business School	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	PVP	2020 (un semestre)
EFIA12	20-23	H	École Centrale de Lyon	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	V	febrero-julio, 2021
EFIA13	20-23	M	Sciences Po Toulouse	Universidad Nacional de la Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	marzo-julio, 2018
EFIA14	20-23	M	I'IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	marzo-agosto 2017
EFIA15	20-23	M	INSA Strasbourg	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2018 (un semestre)
EFIA16	20-23	H	I'ICES en La Roche Sur Yon	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	2017 (un semestre)
EFIA17	20-23	M	Université d'Orléans	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	julio 2017-febrero 2018
EFIA18	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	agosto-diciembre, 2018
EFIA19	20-23	M	Sciences Po Grenoble	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	julio 2017-julio 2018
EFIA20	20-23	M	Neoma Business School à Reims	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	2017 (un semestre)
EFIA21	20-23	M	INSA Rennes	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2019 (un semestre)
EFIA22	18-19	M	Université Paris Nanterre	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	julio-diciembre, 2018
EFIA23	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	agosto 2017-julio 2018

EFIA24	20-23	M	École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes	UTN-F. R. Concepción del Uruguay	Provincia de Entre Ríos	2	PVP	2020 (un semestre)
EFIA25	20-23	H	Université Catholique de l'Ouest	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2014 (un semestre)
EFIA26	20-23	M	Université Catholique de Lyon	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	julio-diciembre, 2019
EFIA27	20-23	M	INSA Strasbourg	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2016 (un semestre)
EFIA28	20-23	M	INSA Rennes	Universidad Nacional de la Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	2017 (un semestre)
EFIA29	20-23	M	Bordeaux Sciences Agro	Universidad Nacional de Rosario	Provincia de Santa Fe	2	P	agosto-diciembre, 2019
EFIA30	20-23	H	Université de Technologie de Belfort-Montbéliard	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	febrero-julio, 2019
EFIA31	20-23	H	Audencia Business School, Nantes	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	febrero-agosto, 2017
EFIA32	20-23	M	École Centrale de Lyon	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2017 (un semestre)
EFIA33	18-19	M	Université Paris Nanterre	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2017-2018
EFIA34	20-23	M	Sciences Po Toulouse	Universidad N. de San Martin	Provincia de Buenos Aires	1	P	marzo-julio, 2016
EFIA35	24-25	M	École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux	Universidad Nacional de Rosario	Provincia de Santa Fe	2	PVP	febrero 2020-agosto 2021
EFIA36	20-23	M	Université Paris Lumière, Nouveau Collège d'Etudes Politiques	Universidad N. de San Martin	Provincia de Buenos Aires	1	PVP	marzo-julio, 2020 (volverá en marzo-julio, 2023)
EFIA37	20-23	M	École Centrale de Marseille	Universidad Nacional de Rosario	Provincia de Santa Fe	2	P	marzo-julio, 2017
EFIA38	20-23	H	INSA Lyon	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2019 (un semestre)
EFIA39	20-23	H	École Supérieure Angevine en Informatique et Productique (ESAIP)	Universidad Católica Argentina	CABA	2	P	2018 (un semestre)
EFIA40	20-23	M	Sciences Po Toulouse	Universidad Nacional de la Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	febrero-julio, 2019
EFIA41	20-23	M	Sciences Po Lyon	Universidad N. de San Martin	Provincia de Buenos Aires	1	P	2016 (un semestre)
EFIA42	20-23	H	Emlyon Business School	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2019 (un semestre)
EFIA43	20-23	M	INSA Toulouse	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	agosto-diciembre, 2019
EFIA44	20-23	M	INSA Lyon	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2017-2018
EFIA45	20-23	M	Université de Lille 2	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2013-2014
EFIA46	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de Quilmes	Provincia de Buenos Aires	1	PVP	2020 (un semestre)
EFIA47	20-23	M	Université Paris Dauphine - PSL	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2018 (un semestre)
EFIA48	20-23	M	École National d'ingénieurs de Metz (ENIM)	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2019-2020
EFIA49	20-23	M	Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis)	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2016-2017

EFIA50	20-23	H	IUT of Troyes (University of Reims Champagne Ardenne)	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto-diciembre, 2017
EFIA51	20-23	H	INSA Rennes	Universidad Nacional de la Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	julio 2017-enero 2018
EFIA52	20-23	H	Sciences Po Lyon	Universidad N. de San Martin	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto 2018-julio 2019
EFIA53	20-23	H	Université de Lille	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2019-2020
EFIA54	20-23	M	Université Paris Dauphine - PSL	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2017 (un semestre)
EFIA55	20-23	H	Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UTBM)	UTN-F. R. Santa Fe	Provincia de Santa Fe	2	PVP	febrero-agosto, 2020
EFIA56	20-23	M	École d'Ingénieurs de PURPAN	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	agosto 2019-enero de 2020
EFIA57	20-23	M	Université Jean Moulin Lyon III	Universidad N. de San Martin	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto 2018-julio 2019
EFIA58	20-23	H	Université de Technologie de Compiègne (UTC)	UTN-F. R. Buenos Aires	CABA	2	P	2016 (un semestre)
EFIA59	20-23	H	CentraleSupélec (Paris)	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2018 (un semestre)
EFIA60	20-23	H	Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UTBM)	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2017 (un semestre)
EFIA61	20-23	H	École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA)	Universidad Nacional del Litoral	Provincia de Santa Fe	1	P	2018 (un semestre)
EFIA62	20-23	M	INSA Rennes	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2019 (un semestre)
EFIA63	20-23	M	Sciences Po Toulouse	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	2018 (un semestre)
EFIA64	20-23	H	ENSTA Bretagne	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	2017 (un semestre)
EFIA65	26-28	M	IAE Pau-Bayonne de l'Université de Pau et des pays de l'Adour	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2019 (un semestre)
EFIA66	20-23	H	Grenoble École de Management	Universidad Católica Argentina	CABA	1	P	2017 (un semestre)
EFIA67	20-23	M	École d'ingénieurs de PURPAN	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2019 (un semestre)
EFIA68	20-23	M	École Nationale Supérieure de Matériaux, d'Agroalimentaire et de Chimie (ENSMAC)	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto 2017-julio 2018
EFIA69	20-23	H	École Nationale Supérieure d'Ingénieur de Limoges (ENSIL-ENSCI)	Universidad Nacional del Litoral	Provincia de Santa Fe	2	P	marzo-junio, 2018
EFIA70	20-23	M	Université Paris Dauphine - PSL	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	1	P	2018 (un semestre)
EFIA71	20-23	M	Sciences Po Grenoble	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2016-2017 (dos semestres)
EFIA72	20-23	H	École d'ingénieurs généralistes - La Rochelle (EIGSI)	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	2017 (un semestre)
EFIA73	20-23	M	École d'ingénieurs de PURPAN	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	junio-diciembre, 2016

EFIA74	20-23	M	Sciences Po Toulouse	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto-diciembre, 2018
EFIA75	20-23	M	U. Claude Bernard Lyon 1	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	1	P	2016-2017
EFIA76	20-23	H	INSA Rennes	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2017 (un semestre)
EFIA77	20-23	H	INSA Toulouse	Universidad Nacional de Rosario	Provincia de Santa Fe	2	P	2017 (un semestre)
EFIA78	20-23	M	Université Paris 8 (Vincennes - Saint-Denis)	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2019 (un semestre)
EFIA79	20-23	M	Sciences Po Rennes	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	V	marzo-julio, 2021
EFIA80	20-23	H	Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UTBM)	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2019 (un semestre)
EFIA81	20-23	M	École nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM)	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	PVP	julio 2019-julio 2020
EFIA82	18-19	M	INSA Toulouse	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2019 (un semestre)
EFIA83	20-23	H	INSA Lyon	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto 2017-enero 2018
EFIA84	20-23	M	Université de Lorraine	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	PVPF	2019-2020
EFIA85	20-23	H	École Centrale de Lille	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2019 (un semestre)
EFIA86	20-23	H	Sciences Po Aix	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	julio 2019-abril 2020
EFIA87	20-23	H	Sciences Po Saint-Germain-Laye	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	septiembre 2017-julio 2018
EFIA88	18-19	H	Sciences Po Grenoble	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2018
EFIA89	20-23	M	Sciences Po Paris	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2018-2019
EFIA90	20-23	H	École Centrale de Marseille	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2018 (un semestre)
EFIA91	20-23	H	L'Institut Agro Rennes-Angers	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	PVP	2020
EFIA92	20-23	M	Sciences Po Aix	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2018 (un semestre)
EFIA93	20-23	M	École d'Ingenieurs de PURPAN	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2018 (un semestre)
EFIA94	20-23	M	Université Rennes 2	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	1	P	2018 (un semestre)
EFIA95	20-23	M	École Nationale Vétérinaire, Agroalimentaire et de l'Alimentation Nantes (ONIRIS)	Universidad Nacional del Litoral	Provincia de Santa Fe	2	P	enero-junio, 2019
EFIA96	20-23	M	Audencia Business School, Nantes	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2017 (un semestre)
EFIA97	20-23	H	INSA Centre Val de Loire	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto 2018-enero 2019
EFIA98	20-23	M	INSA Rennes	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2017 (un semestre)
EFIA99	20-23	M	Université Rennes 2	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto 2019-junio 2020
EFIA100	20-23	M	KEDGE Business School	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	2018 (un semestre)

EFIA101	20-23	M	INSA Toulouse	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	agosto 2019-enero 2020
EFIA102	20-23	M	AgroParisTech	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2017 (un semestre)
EFIA103	20-23	M	CentraleSupelec	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	2019 (un semestre)
EFIA104	20-23	M	INSA Rennes	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2019 (un semestre)
EFIA105	20-23	M	École des Mines de Saint-Étienne	Universidad de Buenos Aires	CABA	2	P	agosto-diciembre 2015
EFIA106	20-23	H	Université Savoie Mont Blanc - Polytech Annecy Chambéry	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	2	P	agosto- diciembre, 2018
EFIA107	24-25	H	Université Toulouse - Jean Jaurès	Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador	CABA	3	P	2016-2017
EFIA108	24-25	H	Université de technologie de Belfort Montbéliard (UTBM)	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2016 (un semestre)
EFIA109	20-23	H	ISA BTP : Institut Supérieur Aquitain du Bâtiment et des Travaux Publics	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	2	P	2018
EFIA110	20-23	M	Université de Poitiers	Universidad Nacional del Litoral	Provincia de Santa Fe	1	P	agosto 2019-enero 2020
EFIA111	20-23	M	Université Paris Dauphine - PSL	Universidad de Buenos Aires	CABA	1	P	julio-diciembre, 2019
EFIA112	20-23	H	INSA Lyon	UTN-F. R. Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2016 (un semestre)
EFIA113	20-23	H	ISAE-SUPAERO, Toulouse	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	agosto-diciembre, 2019
EFIA114	18-19	M	Sciences Po Toulouse	Universidad Nacional de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	julio-diciembre, 2017
EFIA115	20-23	M	Université de Reims Champagne Ardenne	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto 2018-enero 2019
EFIA116	20-23	M	Sciences Po Lyon	Universidad Nacional San Martín	Provincia de Buenos Aires	1	P	agosto 2018-agosto 2019
EFIA117	18-19	M	Université de Tours	Universidad Nacional de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	2016-2017
EFIA118	20-23	M	ISARA Lyon	Universidad N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	2	P	2018 (un semestre)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4 – Exestudiantes (recientes) de Intercambio norteamericanos

Tabla 60: Estudiantes (recientes) norteamericanos de intercambio en universidades argentinas

Áreas: 1 – Ciencias sociales y humanidades; 2 – Ciencias Básicas/Aplicadas, ingenierías.

Código	FE	Sexo	P. Origen	Universidad de origen	Universidad en Argentina	Provincia en Argentina	AE	TI	Período en Argentina
ENAI1	20-24	M	EE.UU.	Tulane University	U. de Buenos Aires	CABA	1	P	junio–agosto, 2017
ENAI2	20-24	M	EE.UU.	U. of Massachusetts, Amherst	U. de Buenos Aires	CABA	2	P	junio–agosto, 2018
ENAI3	18-19	H	EE.UU.	Duke University	U. de Buenos Aires y U. del Salvador	CABA	1	P	julio–diciembre, 2018
ENAI4	20-24	M	EE.UU.	U. of Oregon	U. ISALUD y U. de Buenos Aires (Laboratorio de Idiomas)	CABA	1	P	2018 (un semestre)
ENAI5	20-24	M	EE.UU.	Dickinson College in Carlisle	U. N. de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	marzo–junio, 2018
ENAI6	20-24	H	EE.UU.	Baylor University	U. N. de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2018 (un semestre)
ENAI7	20-24	H	EE.UU.	Baylor University	U. N. de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2019 (un semestre)
ENAI8	20-24	M	EE.UU.	Hobart and William Smith Colleges	U. N. de Cuyo	Provincia de Mendoza	1	P	2018 (un semestre)
ENAI9	20-24	H	EE.UU.	Harvard	U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires (Laboratorio de Idiomas)	CABA	1	P	2016 (un semestre)
ENAI10	20-24	M	EE.UU.	The College of William & Mary	U. N. de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	2018 (un semestre)
ENAI11	20-24	H	EE.UU.	The College of William & Mary	U. N. de La Plata	Provincia de Buenos Aires	1	P	2017 (un semestre)
ENAI12	20-24	M	EE.UU.	James Madison University	U. N. del Litoral	Provincia de Santa Fe	1	P	2018 (un semestre)
ENAI13	20-24	M	EE.UU.	Goucher College	U. N. de Córdoba	Provincia de Córdoba	1	P	julio–diciembre, 2017
ENAI14	20-24	M	EE.UU.	U. of California - Los Angeles	U. de Buenos Aires	CABA	1	P	2019
ENAI15	20-24	M	EE.UU.	Brown University	U. Torcuato di Tella y U. de Buenos Aires	CABA	1	P	2017 (primavera)

Fuente: Elaboración propia